



ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES VIDÉOSCOPIÉES À 360 DEGRÉS

**SOUTENIR L'ALTERNANCE INTÉGRATIVE EN FORMATION INITIALE À LA
GESTION DE CLASSE**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

PAR

© **ALEX-ANN JULIEN**

mai 2025

Composition du jury :

Joannie St-Pierre, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Josianne Caron, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Salem Amamou, examinateur externe, Université de Sherbrooke

Dépôt initial le 10 février 2025

Dépôt final le 14 mai 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

« J'ai détesté les mots et je les ai
aimés, et j'espère en avoir fait bon
usage. »

– Markus Zusak
La voleuse de livres

REMERCIEMENTS

Ce parcours aura été des plus enrichissants, tant sur les plans professionnel que personnel, grâce au soutien incomparable des formidables personnes qui m'ont entourée et accompagnée.

Je tiens d'abord à remercier du fond du cœur ma directrice de recherche, Josianne Caron, qui a cru en moi dès le premier jour et m'a offert des opportunités de travail et de diffusion exceptionnelles. Josianne, tu m'as permis de me dépasser, de repousser mes limites, tout en étant présente chaque fois que j'en avais besoin. Merci pour ta confiance, ta bienveillance, ta sincérité et ta rigueur. Merci d'avoir rendu chaque moment de travail dynamique et motivant, grâce à ton énergie débordante et ton sens de l'humour incomparable. Je n'aurais pas pu mieux choisir comme direction de recherche.

Évidemment, rien n'aurait été possible sans le support de mes proches.

Maman, merci pour ta présence et ton soutien tout au long de mes études. Merci de m'avoir appris à persévérer, à ne jamais baisser les bras. Disons que cela m'a été particulièrement utile! Merci aussi d'avoir pris le temps de me reprendre pendant des années avec les « si ... j'aurais ». Même si cela m'embêtait à dix ans, sache que c'est en grande partie grâce à toi que je publie aujourd'hui un mémoire dont je suis fière, notamment en ce qui concerne la qualité de la langue.

Bien sûr, je ne peux passer à côté de l'apport inestimable de Dylan, mon partenaire de vie, mon meilleur ami. Je te remercie de m'avoir aidée à garder un équilibre, en accomplissant les tâches quotidiennes à la maison pendant que je travaillais, m'offrant ainsi la sérénité nécessaire pour mener ce projet à terme.

Merci à ma famille élargie, toujours curieuse de mes avancées et prête à m'encourager. Un clin d'œil tout particulier à Méo, dont la présence apaisante a su égayer mes journées de travail.

Je tiens également à remercier mes chères amies, Alexandra et Catherine, qui me soutiennent depuis le baccalauréat et qui m'ont poussée à m'inscrire à la maîtrise. Merci pour votre écoute et vos précieux conseils – vous êtes sans conteste les meilleures « psys » en ville! – J'ai très hâte de vous retrouver dans une école près de chez nous. Un merci tout spécial à Alexandra qui a également décidé de se lancer dans une maîtrise et sans qui ce parcours n'aurait jamais été le même.

Un énorme merci à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce projet.

Aux personnes étudiantes-stagiaires et aux membres des groupes d'analyse, merci d'avoir accepté de vous prêter au jeu avec autant de générosité et d'engagement. Je vous en serai éternellement reconnaissante.

À Anne-Sophie, ma chère collègue que j'ai aujourd'hui la chance d'appeler mon amie. Merci pour ton aide inestimable lors de ma collecte ainsi que pour les heures passées à travailler sur nos projets respectifs. Je garderai un souvenir marquant de nos échanges intellectuellement stimulants, entrecoupés de discussions légères sur tout et rien. Je te souhaite un magnifique parcours à la maîtrise et sache que tu peux compter sur mon soutien.

Un merci tout particulier aux membres du jury qui ont évalué mon travail. Je tiens à exprimer ma profonde gratitude pour votre rigueur et vos précieux commentaires. Vos contributions ont permis d'approfondir ma réflexion et d'enrichir significativement la qualité de ce mémoire.

Il convient également de souligner l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) dont la subvention a contribué au vaste projet à l'origine de ce mémoire de maîtrise.

RÉSUMÉ

La formation initiale à l'enseignement présente des défis, notamment l'articulation entre théorie et pratique, incontournable pour développer la compétence à gérer la classe. Cette articulation, censée être renforcée par l'alternance entre l'université et les écoles de stage, ne semble pourtant pas prioritaire dans le modèle d'accompagnement traditionnel : la triade (Gouin et Hamel, 2022). Pourtant crucial, l'accompagnement est limité par un contexte évaluatif qui restreint la réflexivité des personnes étudiantes sur leurs pratiques, une composante clé pour surmonter les difficultés de l'articulation théorie-pratique. Ces limites exacerbent le « choc de la réalité » ressenti par les novices, car elles amplifient les défis liés à la gestion de classe, contribuant à un taux d'abandon de la profession préoccupant (Delbart et al., 2024). Cette recherche qualitative veut dégager les apports et les limites du processus d'analyse de pratiques professionnelles (APP) vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe. L'étude repose sur une approche multicas (Merriam et Tisdell, 2016) impliquant quatre personnes étudiantes-stagiaires (PES) issues de deux universités québécoises. Des vidéos à 360° captées en stage sont utilisées pour analyser, avec l'aide d'un groupe hétérogène, les pratiques de gestion de classe des PES. Selon un cadre inspiré de Pasche Gossin (2012), l'analyse permet de verbaliser les pratiques constatées, d'établir des liens entre théorie et pratique, et de proposer des pistes d'amélioration pour élargir le répertoire d'actions des PES. Les résultats exposent plusieurs apports de l'APP vidéoscopées à 360°, entre autres liés au développement personnel et professionnel (persoprofessionnel) en gestion de classe et à l'enrichissement de la réflexivité des PES. Des limites sont également révélées, notamment quant aux facteurs humains et contextuels qu'implique cette approche. Le processus d'APP semble prometteur pour renforcer l'alternance intégrative en formation initiale à la gestion de classe. Il favorise un apprentissage réflexif accompagné et authentique, réduit le fossé entre théorie et pratique et outille les PES pour relever les défis personnels et professionnels. Ces résultats encouragent un élargissement de la triade intégrant d'autres personnes accompagnatrices et le déploiement de dispositifs similaires dans d'autres contextes, dont en formation continue.

Mots clés : formation à l'enseignement, formation à la gestion de classe, alternance intégrative, articulation théorie-pratique, analyse de pratiques professionnelles, vidéoscopie à 360°, dispositif d'accompagnement, réflexivité

ABSTRACT

Initial teacher training presents challenges, particularly the integration of theory and practice, which is essential for developing classroom management competence. This integration, intended to be reinforced by alternating between university and internship schools, does not appear to be a priority within the traditional support model: the triad (Gouin & Hamel, 2022). Yet support is crucial and remains limited by an evaluative context that restricts student teachers' reflexivity on their practices, a key component for overcoming the difficulties related to bridging theory and practice. These limitations exacerbate the "reality shock" experienced by novices, as they amplify classroom management challenges, contributing to a concerning teacher attrition rate (Delbart et al., 2024). This qualitative research aims to identify the benefits and limitations of a 360° video-based process dedicated to the analysis of professional practices (APP), offered within an integrative alternating context to support initial training in classroom management. The study follows a multiple-case approach (Merriam & Tisdell, 2016) involving four student teachers (ST) from two Quebec universities. 360° videos of classroom practices recorded during their internships are then analyzed with the help of a heterogeneous group to examine their classroom management practices. Using a framework inspired by Pasche Gossin (2012), the analysis allows for the verbalization of observed practices, the establishment of links between theory and practice, and the proposal of improvement strategies to expand the ST's repertoire of actions. The results highlight numerous benefits of 360° video-based APP, particularly regarding personal and professional development in classroom management, as well as the enhancement of ST reflexivity. However, limitations are also identified, especially those related to the human and contextual factors inherent in this approach. The APP process appears promising for strengthening integrative alternation in initial classroom management training. It promotes reflexive, guided, and authentic learning, helps bridge the gap between theory and practice, and equips ST to meet both personal and professional challenges. These findings support the expansion of the triad model, integrating other supporters, and the implementation of similar initiatives in other contexts, including in continuing education.

Keywords: teacher education, classroom management training, integrative alternating model, theory-practice integration, professional practice analysis, 360° video, support model, reflexivity

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ix
RÉSUMÉ.....	xii
ABSTRACT	xiv
TABLE DES MATIÈRES	xvi
LISTE DES TABLEAUX.....	xxi
LISTE DES FIGURES.....	xxiv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xxvi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 LES CHANGEMENTS SOCIÉTAUX ET L'ACTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À GÉRER LA CLASSE	5
1.1.1 Les défis liés à la compétence à gérer le fonctionnement du groupe-classe	7
1.2 L'ALTERNANCE INSUFFISAMMENT INTÉGRATIVE EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT	8
1.2.1 L'articulation théorie-pratique, déficit de l'alternance intégrative	9
1.2.2 L'insuffisance de la triade pour soutenir l'alternance intégrative	13
1.3 L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN SOUTIEN À LA RÉFLEXIVITÉ DES PERSONNES ÉTUDIANTES.....	17
1.3.1 L'horizontalité : une limite de certains dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles	18
1.3.2 La vidéoscopie traditionnelle : un dispositif appelé à évoluer.....	20
1.4 LE PROBLÈME DE RECHERCHE ET LES OBJECTIFS	22

CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	25
2.1 LA GESTION DE CLASSE	25
2.2 L'ALTERNANCE INTÉGRATIVE EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT.....	28
2.2.1 La notion de théorie : les savoirs de référence et les savoirs pratiques	30
2.2.2 La notion de pratique : les expériences vécues en milieu de stage	32
2.2.3 L'articulation théorie-pratique : l'émergence de savoirs professionnels	33
2.3 L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES VIDÉOSCOPIÉES À 360°	37
2.3.1 L'accompagnement dans le processus d'analyse de pratiques professionnelles	40
2.4 LE CADRE D'ANALYSE DES DONNÉES	43
2.4.1 L'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel	44
2.4.2 L'entraînement à la mise en action des savoirs	45
2.4.3 L'élargissement du champ des actions professionnelles	46
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	49
3.1 LE DEVIS DE RECHERCHE	50
3.2 LA POPULATION CIBLE ET L'ÉCHANTILLON	50
3.3 LA COLLECTE DE DONNÉES	51
3.3.1 Les outils de collecte de données	51
3.3.2 La démarche de collecte de données	55
3.4 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES	61
3.5 LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ	62
3.6 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	64
CHAPITRE 4 RÉSULTATS	67
4.1 LE CAS D'ÉTIENNE : PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE VIDÉOSCOPIÉES À 360°	70
4.1.1 L'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel : codescription des pratiques de gestion de classe par Étienne et le groupe d'APP	70

4.1.2	L'entraînement à la mise en action des savoirs : liens théorie-pratique effectués par le groupe d'APP et leur(s) fonction(s)	74
4.1.3	L'élargissement du champ des actions professionnelles : pistes d'amélioration proposées par le groupe d'APP	80
4.2	LE CAS DE SAMIRA : PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE VIDÉOSCOPIÉES À 360°	86
4.2.1	L'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel : codescription des pratiques de gestion de classe par Samira et le groupe d'APP	86
4.2.2	L'entraînement à la mise en action des savoirs : liens théorie-pratique effectués par le groupe d'APP et leur(s) fonction(s)	89
4.2.3	L'élargissement du champ des actions professionnelles : pistes d'amélioration proposées par le groupe d'APP	95
4.3	LE CAS DE VINCENT : PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE VIDÉOSCOPIÉES À 360°	100
4.3.1	L'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel : codescription des pratiques de gestion de classe par Vincent et le groupe d'APP	100
4.3.2	L'entraînement à la mise en action des savoirs : liens théorie-pratique effectués par le groupe d'APP et leur(s) fonction(s)	103
4.3.3	L'élargissement du champ des actions professionnelles : pistes d'amélioration proposées par le groupe d'APP	111
4.4	LE CAS DE CAMILLE : PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE VIDÉOSCOPIÉES À 360°	116
4.4.1	L'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel : codescription des pratiques de gestion de classe par Camille et le groupe d'APP	116
4.4.2	L'entraînement à la mise en action des savoirs : liens théorie-pratique effectués par le groupe d'APP et leur(s) fonction(s)	119
4.4.3	L'élargissement du champ des actions professionnelles : pistes d'amélioration proposées par le groupe d'APP	128
4.5	LA SYNTHÈSE DES QUATRE CAS EN FONCTION DE LA VIDÉOSCOPIE À 360° PORTANT SUR LEURS PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE	134
4.6	LES APPORTS ET LES LIMITES COLLECTIVEMENT RELEVÉS DU PROCESSUS VÉCU D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN GESTION DE CLASSE	137

CHAPITRE 5 DISCUSSION	147
5.1 LES APPORTS ET LES LIMITES DE LA DESCRIPTION COLLECTIVE.....	148
5.1.1 Les apports de la description collective.....	148
5.1.2 Les limites de la description collective	153
5.2 LES APPORTS ET LES LIMITES DE L'ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE MENANT À DES PISTES D'AMÉLIORATION	156
5.2.1 Les apports de l'articulation théorie-pratique menant à des pistes d'amélioration.....	157
5.2.2 Les limites de l'articulation théorie-pratique menant à des pistes d'amélioration.....	168
5.3 UN MÉTAREGARD COLLECTIF SUR LE PROCESSUS D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES VIDÉOSCOPIÉES À 360°	173
5.3.1 Les apports du processus relevés par un métaregard collectif	174
5.3.2 Les limites du processus relevées par un métaregard collectif.....	182
5.4 LA SYNTHÈSE DE LA DISCUSSION	190
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	195
ANNEXE I GUIDE D'UTILISATION SIMPLE DE LA CAMÉRA À 360°	205
ANNEXE II GUIDE RELATIF À L'AUTOCONFRONTATION CROISÉE	207
ANNEXE III PROTOCOLE D'ENTRETIEN	213
ANNEXE IV SCHÉMA D'ANALYSE	217
ANNEXE V CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE – UQAR	219
ANNEXE VI CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE – UQTR	225
ANNEXE VII FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	229
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	247

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Dimensions de la compétence professionnelle à gérer le fonctionnement du groupe-classe	28
Tableau 2 Articulation des pratiques constatées d'Étienne dans un premier contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP	75
Tableau 3 Articulation des pratiques constatées d'Étienne dans un deuxième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP	77
Tableau 4 Articulation des pratiques constatées d'Étienne dans un troisième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP	79
Tableau 5 Articulation des pratiques constatées de Samira dans un premier contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP	90
Tableau 6 Articulation des pratiques constatées de Samira dans un deuxième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP	92
Tableau 7 Articulation des pratiques constatées de Samira dans un troisième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP	94
Tableau 8 Articulation des pratiques constatées de Vincent dans un premier contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP	104
Tableau 9 Articulation des pratiques constatées de Vincent dans un deuxième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP	106
Tableau 10 Articulation des pratiques constatées de Vincent dans un troisième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP	109

Tableau 11 Articulation des pratiques constatées de Camille dans un premier contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP.....	120
Tableau 12 Articulation des pratiques constatées de Camille dans un deuxième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP.....	122
Tableau 13 Articulation des pratiques constatées de Camille dans un troisième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP.....	124
Tableau 14 Articulation des pratiques constatées de Camille dans un quatrième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP.....	126
Tableau 15 Apports collectivement relevés du processus vécu d'analyse de pratiques professionnelles en gestion de classe.....	138
Tableau 16 Limites collectivement relevées du processus vécu d'analyse de pratiques professionnelles en gestion de classe.....	142

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Illustration de la logique trialectique à prédominance pratique, inspirée d'Altet (1994, 2010)	36
Figure 2. Angle de prise de vue d'un appareil traditionnel de captation (gauche) et celui d'un appareil permettant la captation vidéo à 360° (droite). Figure inspirée de Kosko et al. (2022).....	52
Figure 3. Illustration de la logique trialectique enrichie à prédominance pratique, inspirée d'Altet (1994, 2010)	166

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APP	analyse de pratiques professionnelles
BEASS	baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale
BEPEP	baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
BES	baccalauréat en enseignement au secondaire
CFER	centre de formation en entreprise et récupération
coll.	collectif
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines
descr.	description
MEQ	ministère de l'Éducation du Québec
PES	personne étudiante-stagiaire / personnes étudiantes-stagiaires
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

INTRODUCTION GÉNÉRALE

S'insérant dans un contexte d'alternance, la formation initiale à la gestion de classe présente d'importants défis à analyser pour parvenir à une réelle articulation entre théorie et pratique, laquelle contribue à la consolidation des apprentissages. Cette articulation, permettant le développement de savoirs professionnels (Buyse et al., 2019), paraît d'ailleurs essentielle pour préparer les novices à la réalité du terrain et ainsi atténuer le « choc de la réalité » ressenti lors de l'insertion professionnelle (Delbart et al., 2024). À ce propos, les difficultés relatives à la gestion de classe apparaissent déterminantes à la rétention du personnel enseignant novice (Amamou et al., 2022; Vivegnis, 2021), qui quitte actuellement la profession de manière inquiétante (Hanin et Cambier, 2023; Mukamurera et al., 2023). Le manque de préparation à la réalité scolaire combiné au manque de concrétisation des savoirs enseignés en gestion de classe est d'ailleurs déploré par la population étudiante qui suit une formation en enseignement (Caron et al., 2023). Ainsi, il semble que l'articulation théorie-pratique, impératif reconnu en gestion de classe (Zafer et Aslihan, 2024), soit un élément de la formation à bonifier. En effet, la responsabilité de cette complexe articulation ne peut être entièrement laissée aux personnes étudiantes; celles-ci doivent être soutenues et accompagnées (Beckers, 2008; Zafer et Aslihan, 2024), et ce, autant à l'université qu'en stage (Caron, 2019). Pourtant, en contexte de formation pratique, Araújo-Oliveira et Amamou (2024) constatent des obstacles au regard de la collaboration entre les institutions de formation (université et écoles de stage) et entre les membres de la triade. À cet effet, la triade est questionnée par Gouin et Hamel (2022), modèle d'accompagnement que les chercheuses qualifient de triadique, où les rôles hermétiques des personnes accompagnatrices limitent la collaboration entre les milieux de l'alternance, pourtant nécessaire pour favoriser le dialogue entre théorie et pratique, particulièrement en gestion de classe. De plus, même lorsque des liens sont faits par les stagiaires, ceux-ci sont généralement motivés extrinsèquement par un souci de réussite académique plutôt qu'intrinsèquement par un désir

de développement professionnel (Maunier, 2015; Vivegnis et al., 2022). Le contexte évaluatif apparaît donc comme une limite à la réflexivité des futures personnes enseignantes qui semblent préférer se conformer aux attentes de leurs formatrices et formateurs plutôt que de s'engager dans un développement professionnel authentique (Hanin et Cambier, 2023), notamment en gestion de classe. Pour renforcer la réflexivité des personnes étudiantes en enseignement et tisser des ponts entre les savoirs et les expériences de gestion de classe vécues en stage, l'analyse de pratiques professionnelles (APP) hors contexte évaluatif, soutenue par la vidéo à 360°, semble une avenue prometteuse, complémentaire aux stages de formation pratique et à la triade. À l'heure actuelle, peu d'écrits scientifiques abordent l'APP pour soutenir le développement de la réflexivité des personnes étudiantes, et ce, dans une perspective de formation à la gestion de classe. De plus, même si la vidéoscopie pour former les futures personnes enseignantes a fait ses preuves (Ria, 2019), il n'en reste pas moins que d'importantes limites liées au champ de captation des appareils traditionnels sont déplorées par plusieurs personnes chercheuses (Balzaretto et al., 2019; Borg, 2021; Charlier et al., 2020; Gold et Windscheid, 2020; Tiberghien, 2015). Pour contrer cette limite, l'utilisation de caméras à 360° a fait son apparition dans le monde de la formation à l'enseignement pour capter l'entièreté des angles de prise de vue (Balzaretto et al., 2019). Toutefois, leur usage demeure, à notre connaissance, campée dans un contexte évaluatif de stage ou d'enseignement à l'éducation physique et à la santé (Roche, 2023; Roche et Rolland, 2020).

La recherche propose de mettre à profit le champ de vision complet offert par des appareils de captation à 360° pour filmer des pratiques professionnelles de gestion de classe. Ces vidéos servent ensuite de point de départ à une analyse collective effectuée selon les principes de l'APP. Quatre personnes étudiantes-stagiaires (PES) provenant de deux universités québécoises ont présenté leur captation vidéo à un groupe hétérogène d'APP (composé de personnes aux rôles variés) les accompagnant, leur offrant une description nouvelle de leurs pratiques de gestion de classe, une mobilisation de savoirs pour les analyser ainsi que des pistes d'amélioration en vue de bonifier leur compétence professionnelle relative à la gestion de classe. La présente étude qualitative adopte une approche d'étude multicas, ou étude de cas multiples (Fortin et Gagnon, 2022; Yin, 2018), pour analyser quatre

autoconfrontations croisées (Clot et al., 2000) vécues par les PES et les groupes hétérogènes d'APP. À partir de celles-ci se dégagent les apports et les limites d'un tel dispositif vécu en contexte offert d'alternance intégrative pour réfléchir à sa pertinence en formation à la gestion de classe.

Le présent mémoire se compose de cinq chapitres. Le premier chapitre pose les bases de la recherche en exposant la problématique, la question de recherche et les objectifs poursuivis. Le deuxième chapitre définit le cadre conceptuel qui sous-tend l'étude, en précisant les concepts de gestion de classe, d'alternance intégrative et d'analyse de pratiques professionnelles. Le troisième chapitre décrit la méthodologie employée dans cette recherche qualitative. Il détaille les choix méthodologiques relatifs au type de devis privilégié, à la sélection des personnes participantes, à la collecte de données ainsi qu'au traitement et à l'analyse de celles-ci, aux critères de scientificité et aux considérations éthiques. Le quatrième chapitre présente les résultats issus d'une analyse inductive modérée des données des quatre cas étudiés, conformément au cadre d'analyse retenu. Enfin, le cinquième chapitre propose une discussion appuyée éclairant les résultats à la lumière des objectifs de la recherche.

Le mémoire se conclut par une synthèse des principaux éléments de l'étude. Cette conclusion aborde également les limites rencontrées et les retombées potentielles, tant sur le plan scientifique que celui social, avant de suggérer des pistes pour des recherches futures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Durant sa formation initiale, le futur personnel enseignant se développe sur le plan professionnel dans ses stages en milieu scolaire et dans ses cours en milieu universitaire. Bien que différentes occasions de formation, notamment à la gestion de classe, l'amènent à analyser ses pratiques professionnelles, celles-ci auraient avantage à être enrichies dans une visée de développement professionnel. À cet égard, il lui est profitable d'axer particulièrement cette analyse sur les défis associés à l'articulation entre théorie et pratique, entre les savoirs et les expériences vécues en stage. Ce premier chapitre situe la problématique de la recherche relativement aux défis associés à la formation initiale à la gestion de classe afin d'être en mesure de comprendre l'état des connaissances quant à la compétence à gérer le fonctionnement du groupe-classe, à l'alternance intégrative ainsi qu'aux dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles guidant les personnes étudiantes vers la réflexivité au regard de leurs pratiques relatives à la gestion de classe.

1.1 LES CHANGEMENTS SOCIÉTAUX ET L'ACTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À GÉRER LA CLASSE

En 2020, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a proposé une mise à jour du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante. Ce récent document ministériel se veut en accord avec l'évolution sociétale, alignant ainsi le portrait des compétences professionnelles avec les changements sociétaux qui affectent à la fois les élèves et l'environnement éducatif (MEQ, 2020). L'expansion du numérique et la diversité grandissante sous toutes ses formes, notamment relative aux origines ethniques et culturelles, la langue parlée, la religion pratiquée, les besoins éducatifs, les formes de parentalité et le niveau socioéconomique, sont quelques exemples des changements sociétaux observés et qui

se sont accentués depuis le début du 21^e siècle. Pour favoriser la réussite éducative des élèves et le bon fonctionnement du groupe-classe (MEQ, 2020), il importe donc que le personnel enseignant adapte ses pratiques à l'évolution sociétale.

Au gré des besoins, le descriptif des compétences professionnelles a aussi été amené à évoluer pour orienter les personnes enseignantes dans le développement et le déploiement de leurs compétences. D'ailleurs, cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les besoins actuels relatifs à la compétence à gérer la classe (Dufour et Dumouchel, 2023; Gagné et al., 2021), qui implique « [d']organiser et [de] gérer le fonctionnement du groupe-classe de sorte à maximiser le développement, l'apprentissage et la socialisation des élèves » (MEQ, 2020, p. 60). En ce sens, le personnel enseignant doit particulièrement tenir compte de l'hétérogénéité des élèves qui cheminent dans ce monde en mouvance et qui manifestent, par le fait même, des caractéristiques et des besoins différents (Auclair Tourigny, 2017; Bergeron, 2014). Exacerbées par les changements sociétaux, les situations éducatives de plus en plus complexes forcent les personnes enseignantes à adapter constamment leurs pratiques (Hanin et Cambier, 2023), notamment celles de gestion de classe, rendant ainsi cette compétence plus difficile à développer. En raison de son caractère omniprésent, la gestion de classe se manifeste dans toutes les activités éducatives indépendamment de leur lieu d'application (Gaudreau, 2024), soulignant une fois de plus la difficulté inhérente à cette constituante de la tâche enseignante (Gagné et al., 2021; McCormick et Barnett, 2011; Prior, 2014). Comme l'activité enseignante est influencée par le contexte éducatif, les particularités du groupe-classe et l'unicité de chaque élève, le référentiel ministériel (2020) met en évidence que la compétence à gérer la classe exige des personnes enseignantes de multiples ajustements afin de répondre aux besoins variés des élèves. Ainsi, il est attendu du personnel enseignant qu'il ajuste son enseignement sur le moment et après l'action (MEQ, 2020), accentuant la complexité de cette compétence pour laquelle une régulation continue est requise.

1.1.1 Les défis liés à la compétence à gérer le fonctionnement du groupe-classe

La difficulté à gérer la classe constitue un véritable enjeu d'actualité pour les enseignantes et les enseignants (Baco, 2025; Delbart et al., 2024; Dufour et al., 2019; Gold et al., 2021; Megawati et Wibawa, 2020; Zafer et Aslihan, 2024). Manifestement, la gestion de classe est reconnue comme l'un des aspects les plus ardues et stressants de la tâche enseignante (Gagné et al., 2021; McCormick et Barnett, 2011; Prior, 2014; Sabornie et Espelage, 2022) et s'avère un des défis majeurs rencontrés par les stagiaires et les novices en insertion professionnelle (Carpentier et al., 2019; Gagné et al., 2021). En effet, ces personnes disent se sentir insuffisamment outillées pour gérer les situations difficiles qui peuvent survenir en classe (Buyuktaskapu Soydan et al., 2018; Cadière et Chaliès, 2018; Gaudreau et Nadeau, 2015; Zafer et Aslihan, 2024), en particulier face aux différents comportements perturbateurs (Shank, 2023) qui « interfèrent avec les activités d'enseignement et briment ainsi les droits des autres élèves à bénéficier d'un climat propice à l'apprentissage » (Gaudreau, 2024, p. 200).

Alors que cette préoccupation est depuis longtemps connue comme étant prenante pour la population étudiante se préparant à une carrière enseignante (Archambault et Chouinard, 2022; Vanhulle, 2009a), l'influence des changements sociétaux amplifie la complexité du métier (Moncarey et al., 2024) et des tâches liées à la gestion de la classe, notamment en raison de l'hétérogénéité croissante des groupes (Auclair Tourigny, 2017; Bergeron, 2014; St-Pierre, 2021; Tremblay-Wragg et Raby, 2022). Pour toutes ces raisons, maintes recherches du Québec et d'ailleurs pointent que la gestion de classe est l'une des principales causes d'abandon prématuré des novices de la profession enseignante (Adams et al., 2020; Amamou et al., 2022; Baco, 2025; Carr, 2013; Delbart et al., 2024; Massé et al., 2015; Mukamurera et al., 2019; Vivegnis, 2021; Zafer et Aslihan, 2024). Qui plus est, les difficultés de rétention du personnel enseignant sèment l'inquiétude dans le milieu éducatif québécois qui voit désormais près de 25 % de ses novices quitter la profession dans les cinq premières années suivant leur entrée en fonction (Hanin et Cambier, 2023; Mukamurera et al., 2023).

Constatant cet enjeu majeur, notamment en contexte québécois, il importe que des pistes d'investigation et de solutions soient approfondies.

1.2 L'ALTERNANCE INSUFFISAMMENT INTÉGRATIVE EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Environ 700 heures de formation pratique, réparties sur quatre années, sont offertes aux étudiantes et étudiants des baccalauréats en enseignement québécois (Araújo-Oliveira et al., 2024) qui doivent également suivre une formation théorique liée à la didactique, à la psychopédagogie et aux fondements de l'éducation (Desbiens et al., 2019; Vivegnis et al., 2022). Ces allers-retours entre les écoles de stage et l'institution universitaire (Malo, 2019), milieux de l'alternance, visent justement à alterner les contextes d'apprentissage afin de lier théorie et pratique (Chaubet et Gervais, 2014; Pellerin et al., 2020). Suivant cette logique, une alternance entre les milieux de formation, axée sur l'intégration des savoirs acquis de part et d'autre, est d'ailleurs préconisée (Baco, 2025; Portelance et Caron, 2018; Vivegnis et al., 2024). Cependant, les efforts pour parvenir à cette alternance dite intégrative demeurent insuffisants pour garantir un éclairage mutuel entre théorie et pratique (Chaubet et al., 2018). En effet, dans un modèle tendant vers une alternance juxtapositive plus qu'intégrative, où, selon Pasche Gossin (2006, 2017), le temps de formation est distribué entre des milieux dissociés sans pont entre eux, la nature des communications entre les milieux de formation ne demeure qu'informatrice (Baco, 2025; Correa Molina et Gervais, 2024). Pour Pentecouteau (2012), ce manque de collaboration entre les deux milieux de l'alternance sème le doute quant à la portée formative de cette approche. De plus, selon Leroux et ses collègues (2024), qui s'appuient des travaux de Buchanan (2017), la formation universitaire dissociée de la réalité professionnelle amène les personnes étudiantes à la percevoir comme trop théorique et futile à leur future profession. En ce sens, ces mêmes personnes chercheuses suggèrent fortement qu'un accompagnement axé sur la mise en relation de la théorie et de la pratique soit offert aux personnes étudiantes

qui se préparent à la profession enseignante, un obstacle relevé en contexte de formation pratique par Araújo-Oliveira et Amamou (2024).

1.2.1 L’articulation théorie-pratique, déficit de l’alternance intégrative

Malgré ses objectifs louables, la démarche actuelle d’alternance entre les stages et les cours universitaires peine à offrir aux stagiaires les conditions nécessaires pour réfléchir de manière réellement intégrative à leur enseignement (Korthagen, 2016). Bien que le concept d’alternance intégrative, tel qu’évoqué par Buysse et al. (2019), repose sur l’idée que le rapprochement des milieux de formation favorise une appropriation quasi simultanée des savoirs, cette idéalisation suppose que l’interaction entre la théorie et la pratique engendre spontanément l’émergence de nouveaux savoirs professionnels. Toutefois, comme le soulignent Correa Molina et Gervais (2024) ainsi que Gouin et al. (2018), ces nouveaux savoirs ne semblent pas se développer de manière automatique, nécessitant plutôt un effort conscient et structuré. Or, dans un contexte où ces savoirs sont essentiels pour soutenir l’insertion et le développement professionnel des novices en formation, il devient impératif d’en favoriser l’appropriation. Effectivement, devant l’urgence de la pénurie du personnel enseignant (Hanin et Cambier, 2023; Mukamurera et al., 2023), l’articulation entre la théorie et la pratique devient d’autant plus essentielle pour comprendre les stratégies enseignées à l’université, les mettre à l’épreuve de la pratique, et vice-versa (Caron, 2019; Zafer et Aslihan, 2024).

1.2.1.1 La difficile articulation théorie-pratique en formation initiale à l’enseignement

De nombreuses personnes chercheuses pointent que le développement de compétences professionnelles est notamment tributaire de constants va-et-vient entre la théorie et la pratique (Caron, 2019; Cody, 2013; Gagné et al., 2021; Morales Perlaza, 2016). D’autres renchérissent que la formation devrait servir de vecteur pour permettre aux étudiantes et aux

étudiants de réinvestir les apprentissages réalisés en contexte de stage au sein de leurs cours universitaires, et inversement (Vivegnis et al., 2022; Zafer et Aslihan, 2024). Suivant cette logique, il apparaît crucial pour Vivegnis et ses collègues (2022) que les liens entre la théorie et la pratique soient créés de manière bidirectionnelle, permettant ainsi aux personnes apprenantes de constater l'importance, de même que la pertinence, du dialogue entre l'expérience vécue en stages et la théorie présentée à l'université. À l'instar de ces personnes chercheuses, les travaux de Pasche Gossin (2017) stipulent que l'expérience acquise en stages représente elle aussi une source de savoirs contribuant à ce rapport de fonctionnalité réciproque (Beckers, 2007) indissociable entre la théorie et la pratique.

Bien que complémentaires et mutuellement indispensables, les formations pratique (stages) et théorique (cours à l'université) présentent un fossé, comme l'ont démontré certaines recherches (Pasche Gossin, 2012; Zafer et Aslihan, 2024), notamment en ce qui a trait aux conceptions entretenues par chaque milieu de formation. Comme décrit par Pasche Gossin (2017), le monde de la formation théorique conçoit souvent les stages comme une simple période de mise en application des savoirs transmis, alors que celui de la formation pratique conçoit son milieu exclusivement centré sur l'expérience, laissant au monde universitaire la responsabilité du volet théorique. Dès lors, la complexité pour l'alternant gagnant à tisser des liens entre ces mondes distincts est palpable (Pasche Gossin, 2017). Au regard de cette difficulté, certaines recherches ayant tenté d'expliquer des causes possibles de ce fossé indiquent que celui-ci pourrait notamment résulter du peu d'implication des savoirs véhiculés à l'université dans le cadre des travaux demandés en contexte de stage (Gouin et Hamel, 2022; Gouin et al., 2018). En effet, même lorsque des liens avec la théorie apprise sont demandés pour soutenir la réflexion sur la pratique, il est retenu que ceux-ci peuvent être convoqués par les personnes étudiantes de manière superficielle et peu réfléchie dans le but de se conformer et d'obtenir des résultats académiques satisfaisants (Maunier, 2015; Vivegnis et al., 2022). Dans cette situation, le contexte évaluatif gêne donc la réflexion (Altet, 2010; Desbiens et al., 2019; Portelance et Caron, 2017, 2018), entre autres quant aux liens théorie-pratique. Inversement, ces mêmes constats ont été identifiés dans les travaux des cours universitaires qui demandent rarement aux personnes étudiantes la

mobilisation de savoirs issus de leur expérience sur le terrain (Gouin et Hamel, 2022; Gouin et al., 2018). À cet effet, Baco (2025) stipule que « les activités de formation vécues au sein de l'institution de formation sont souvent perçues comme théoriques et peu en lien avec la réalité du métier » (p. 68). Nonobstant cet obstacle, la nécessité de joindre théorie et pratique émane de tous ces constats en vue d'arriver à une alternance plus intégrative qu'elle ne l'est (Vivegnis et al., 2024). Cette alternance pourrait soutenir le développement de la compétence à gérer la classe, laquelle est truffée de défis et nécessite un dialogue avec les savoirs pour éclairer des situations s'y rattachant.

1.2.1.2 La difficile articulation théorie-pratique en formation à la gestion de classe

Déjà caractérisée ardue, l'articulation entre théorie et pratique semble d'autant plus épineuse en formation à la gestion de classe. En effet, la difficulté généralisée et largement décrite de passer du rôle d'une personne étudiante à celui d'une personne enseignante lors de l'insertion professionnelle se présente comme un défi majeur pour les novices en enseignement (Dicke et al., 2015; Harvey, 2023). Pour plusieurs personnes chercheuses, ce défi serait en grande partie occasionné par l'écart entre les savoirs appris relatifs à la gestion de classe et leur déploiement sur le terrain (Bray, 2017; Dicke et al., 2015; Hammerness et Kennedy, 2019; Wages, 2021; Zafer et Aslihan, 2024). Ce décalage (Baco, 2025; Boulay et al., 2023; Desbiens et al., 2019), fréquemment décrit comme un choc de la réalité (Adams et al., 2020; Baco, 2025; Delbart et al., 2024; Hanin et Cambier, 2023; März et al., 2019; Nault et Fijalkow, 1999), met en évidence la difficulté d'articulation entre théorie et pratique, particulièrement en gestion de classe (Adams et al., 2020). Afin de réduire ledit choc, cette difficulté devrait être prise en compte par les milieux universitaires (Zafer et Aslihan, 2024).

Néanmoins, au Québec comme ailleurs, certains curriculums de formation universitaire accordent peu d'attention à la formation à la gestion de classe (Adams et al., 2020; Cadière et Chaliès, 2018; Shank, 2023). Qu'il s'agisse du peu de temps prévu au cursus pour la gestion de classe (Cadière et Chaliès, 2018) ou de l'accent excessif mis sur les contenus

théoriques (Shank, 2023), ce manque d'attention, ajouté à l'insatisfaction partagée des personnes enseignantes débutantes quant à la formation à la gestion de classe (Caron et al., 2023; Carpentier et al., 2019; Lapointe et al., 2024; Shank, 2023), soulève la nécessité d'enrichir la formation dans ce domaine (Adams et al., 2020; Caron et al., 2023). À ce propos, les novices expriment le besoin d'un meilleur arrimage entre les contenus théoriques et les réalités éducatives du milieu scolaire (Dufour et al., 2019; Souza, 2022). En effet, le manque de concrétisation des savoirs enseignés durant la formation à la gestion de classe est à regret déploré par la population étudiante (Caron et al., 2023; Desbiens et al., 2019; Zafer et Aslihan, 2024). Les personnes enseignantes associées remarquent d'ailleurs aussi des lacunes dans la formation des stagiaires qu'elles accueillent, notamment « le manque de pratique, d'expérience et d'outils en gestion comportementale des élèves » (Pelletier, 2019, p. 130). Shank (2023) et Cooper et al. (2018) estiment que cette préparation négligée à la gestion de classe impacte négativement le développement de cette compétence essentielle chez les personnes enseignantes débutantes. Ainsi, malgré l'alternance entre les stages et les cours universitaires, il semble que la formation initiale n'arrive pas à préparer adéquatement les personnes étudiantes à la réalité de l'enseignement (Gagné et al., 2021; Zafer et Aslihan, 2024), plus spécifiquement à la réalité de la gestion de classe (Adams et al., 2020; Caron et al., 2023). L'objectif proposé par le système en alternance intégrative, soit de favoriser une meilleure communication entre les milieux de formation pour articuler la théorie avec la pratique, et ainsi réduire le choc vécu par les novices, reste donc partiellement atteint (Caron et Portelance, 2017; Pellerin et al., 2020). Ce choc fait voir l'importance de mettre à jour des aspects de « la formation initiale en enseignement pour créer des conditions favorisant une alternance véritablement intégrative » (Vivegnis et al., 2024, p. 60). La mise en place d'autres moyens de formation et d'accompagnement est réclamée pour soutenir les personnes étudiantes dans leur développement professionnel (Baco, Borgies et al., 2024) en gestion de classe, passant d'ailleurs par une alimentation réciproque de la théorie et de la pratique (Desbiens et al., 2019; Zafer et Aslihan, 2024).

1.2.2 L'insuffisance de la triade pour soutenir l'alternance intégrative

Au Québec comme ailleurs, l'alternance implique une triade visant l'accompagnement de chaque stagiaire par la personne enseignante titulaire d'une classe ainsi que la personne superviseure provenant du milieu universitaire qui lui sont associées (Baco, Bocquillon et al., 2024; Lapointe et al., 2024). Nonobstant ses visées d'encadrement et de soutien à la réflexion (Lapointe et al., 2024), la triade possède une limite majeure en ce qui concerne le contexte évaluatif (Gouin et al., 2018). En raison de l'omniprésence de l'évaluation en stages et lors des séminaires (Desbiens et al., 2019), les stages peuvent générer chez les personnes étudiantes un stress particulièrement significatif (Lapointe et al., 2024), et ce, en dépit de leur importance formative. Ce contexte évaluatif, plaçant les stagiaires dans une posture plus ou moins naturelle et ouverte à une réelle réflexion sur leurs gestes professionnels (Desbiens et al., 2019; Portelance et Caron, 2017, 2018), est alors lourdement questionné. Certaines personnes chercheuses remarquent même que le contexte formel des stages produit fréquemment un effet de conformité (Lapointe et al., 2024; Malo, 2010; Paquay, 2012; Vivegnis et al., 2022). Cette tendance à plier aux exigences, par souci de plaire aux personnes évaluatrices (Vivegnis et al., 2024), et à perpétuer les pratiques de la personne enseignante associée ne génère pas de véritable réflexion personnelle de la part des stagiaires, néanmoins souhaitée (Gouin et Hamel, 2022; Vivegnis et al., 2022). En ajout, pour Baco (2025), cette tendance peut aussi provenir du fait que la personne stagiaire veut éviter la confrontation d'idées avec la personne qui l'accompagne au quotidien en stage, « notamment par une imprégnation de "la culture locale" » (p. 238-239) au détriment de sa capacité réflexive. Ainsi, les stages, pourtant conçus et perçus comme de riches occasions de professionnalisation (Araújo-Oliveira et al., 2024), peuvent voir leur image quelque peu ternie par le contexte évaluatif de la triade. Certaines personnes stagiaires restent réticentes à partager leurs réflexions en raison de ce « rapport au pouvoir » inhérent à l'évaluation (Therriault et Morel, 2016), les éloignant d'une véritable réflexivité sur leurs pratiques professionnelles dans le but d'éviter de compromettre leurs résultats académiques (Delbart et al., 2024; Hanin et Cambier, 2023).

De surcroît, Gouin et Hamel (2022) reconnaissent que la triade possède une autre lacune majeure relativement à l’articulation théorie-pratique. Selon les chercheuses, bien que les membres de cette triade devraient aider les stagiaires à produire des liens entre leurs cours universitaires et leurs activités en milieu de stages, ce n’est pas ce qui est rapporté par les personnes participantes de leur étude. Les résultats obtenus révèlent le rôle hermétique dans lequel demeure chaque personne formatrice au sein de la triade. Cette séparation, limitée au contexte du stage et sans véritable lien avec la formation théorique reçue à l’université, nuit à la capacité des stagiaires à prendre du recul au regard de leurs expériences professionnelles d’apprentissage, entravant ainsi leur processus d’articulation entre théorie et pratique (Gouin et Hamel, 2022).

En contrepartie, bien que la triade apparaisse insuffisante pour adéquatement soutenir les stagiaires (Gouin et Hamel, 2022), une articulation de la sorte ne peut être laissée à la seule responsabilité de la personne étudiante, en pleine démarche de développement professionnel, en raison de sa complexité connue (Beckers, 2008; Zafer et Aslihan, 2024). La mise en relation de la théorie et de la pratique peut s’avérer complexe pour les stagiaires, en particulier lorsque le soutien nécessaire à l’ancrage de leur pratique dans des savoirs leur fait défaut (Baco, 2025). Ainsi, il apparaît essentiel de remettre en question l’accompagnement reçu par les stagiaires (Gouin et Hamel, 2022) et de leur offrir des occasions d’échanges, en dehors du contexte évaluatif, soutenues par d’autres personnes accompagnatrices que celles de la triade (p. ex. pairs, ressources enseignantes de la formation initiale).

À ce sujet, l’utilisation de dispositifs axés sur la réflexivité pour soutenir cette articulation est proposée, dans la mesure où cette démarche peut être appuyée et bonifiée par des collègues et des personnes formatrices en soutien aux étudiantes et aux étudiants (Avalos, 2011; Gouin et al., 2018). De fait, il devient intéressant de considérer l’accompagnement des futures personnes enseignantes vers la réflexivité (Amamou, 2022; Boutin et al., 2016; Buysse et al., 2019) pour soutenir le développement de la compétence à gérer la classe qui exige un regard critique, notamment post-action (MEQ, 2020). En vue de

s'approcher de la finalité de l'alternance intégrative, une orientation vers des dispositifs favorisant la réflexivité pourrait soutenir le développement de savoirs professionnels chez ces personnes (Vanhulle, 2009b; Vivegnis et al., 2022), lesquels émergent de l'articulation entre la théorie et la pratique, dont ceux relatifs à la gestion de classe.

1.2.2.1 La réflexivité nécessaire à l'articulation théorie et pratique en formation initiale à la gestion de classe

Bien que la réflexivité soit encouragée durant les séminaires de stages, la place accordée au processus réflexif dans les cours universitaires est constatée limitée (Boutin et al., 2016; Tardif et Desbiens, 2014). Pour pallier ce problème, Buysse et ses collègues (2019) suggèrent de songer à une vision élargie de la formation à la réflexivité en la décentralisant des séminaires de stages afin d'articuler plus aisément théorie et pratique. En effet, certaines personnes chercheuses remarquent que des apports pourraient se dégager d'une telle interaction (Boutin et al., 2016; Buysse et al., 2019; Perrenoud, 2001). Parmi ceux-ci, le développement d'une posture critique menant à la professionnalisation des futures personnes enseignantes (Boutin et al., 2016; Perrenoud, 2001) est nommé, agrandissant leur capacité à réfléchir sur leurs pratiques en vue de les transformer et graduellement les améliorer (Perrenoud, 1994). Cet apport est aussi soutenu par Moncarey et al. (2024) qui estiment que la réflexivité impacte positivement le développement professionnel des futures personnes enseignantes lorsqu'elles arrivent à prendre conscience de leurs forces et défis pour en induire un changement, une évolution.

D'ailleurs, selon les écrits, l'articulation entre la théorie et la pratique exige de passer par un processus réflexif afin d'être effectuée adéquatement (Gouin et al., 2018; Korthagen, 2010). En revanche, comme l'exercice de réflexivité lié à cette articulation est complexe (Beckers, 2008; Hennissen et al., 2017; Vivegnis et al., 2022) pour les novices en enseignement, un soutien doit leur être offert pour profiter pleinement de ce processus d'apprentissage professionnel (Buchanan, 2017; Vivegnis et al., 2022). En effet, bien que la formation en alternance permette aux stagiaires de « questionner les approches théoriques, et

d'apprécier les écarts entre ce qui est dit dans la formation en salle de cours et ce qui a pu être observé dans un contexte professionnel » (Pentecouteau, 2012, p. 4), il importe que la création de ces ponts, notamment en formation à la gestion de classe, fasse l'objet de mesures de soutien particulières (Carpentier et al., 2019). Selon Amamou et ses collègues (2022), la réflexivité représente un préalable au développement de la compétence à gérer le fonctionnement du groupe-classe (MEQ, 2020), étant donné que la maîtrise de cette dernière « suppose une analyse des pratiques et une réflexion récurrente sur celles-ci » (Amamou et al., 2022, p. 156). À cet égard, des analyses collectives (Correa Molina et Gervais, 2024; Pentecouteau, 2012; Vanhulle, 2009b) constituent un moyen nommé par des personnes chercheuses pour accompagner les étudiantes et les étudiants dans un processus réflexif visant l'appropriation de nouveaux savoirs professionnels (Vanhulle, 2009b; Vivegnis et al., 2022). L'accompagnement par des personnes formatrices ou par des pairs dans ce travail formatif pourrait possiblement aider les personnes étudiantes à bonifier leurs réflexions, voire à « jeter un nouvel éclairage sur leur action » (Gouin et al., 2018, p. 32), ce qui constitue une source de développement professionnel (Correa Molina et Gervais, 2024).

Néanmoins, bien que la réflexivité soit inhérente et nécessaire au développement professionnel (Chaubet et al., 2019), celle-ci demeure rarement enseignée, accompagnée ou pratiquée (Bocquillon et Derobertmasure, 2018). De surcroît, les travaux de Hanin et Cambier (2023) révèlent que cet exercice réflexif en est un prenant pour les personnes étudiantes, ce qui génère d'importantes résistances de leur part. Selon ces chercheuses, l'ouverture et la vulnérabilité nécessaires au processus, combinées au contexte évaluatif qui entraîne sans surprise l'effet de conformité précédemment mentionné, limitent la réflexivité authentique du futur personnel enseignant. Ainsi, pour Blondeau (2018), il est impératif d'offrir un accompagnement aux futures personnes enseignantes pour les soutenir dans le développement de leur réflexivité.

Afin de remédier à cette situation et soutenir cette laborieuse réflexion critique sur les pratiques enseignantes, le modèle trialectique issu des travaux d'Altet (1994, 2010) pourrait être utilisé. Ce modèle implique un processus cyclique pouvant notamment passer de la

pratique à la théorie avant de revenir à la pratique. Des dispositifs collectifs d'analyse de pratiques, basés sur ce processus trialectique (Altet, 1994, 2010), pourraient être offerts aux personnes étudiantes au sein de leur formation universitaire afin de les inciter à la réflexivité. Cet exercice pourrait les amener à établir des liens entre des savoirs et leurs pratiques de gestion de classe dans l'optique de les améliorer, et ce, indépendamment du volet évaluatif (Correa Molina et Gervais, 2024) qui restreint l'authenticité des étudiantes et des étudiants (Hanin et Cambier, 2023). Appuyés sur les travaux de Balslev (2016), Gagné et ses collègues (2021) stipulent que « d'ajouter des dispositifs complémentaires aux stages [...] contribuerait à l'apprentissage professionnel à travers les commentaires, les questions et les réflexions des formateurs [et formatrices] et des collègues » (p. 168).

1.3 L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN SOUTIEN À LA RÉFLEXIVITÉ DES PERSONNES ÉTUDIANTES

Les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles (APP) sont des dispositifs collectifs qui réunissent des membres partageant un intérêt commun pour l'amélioration des pratiques professionnelles. Dans une visée de réflexion conjointe, toutes et tous s'impliquent pour favoriser le développement professionnel des personnes concernées (Perrenoud, 2012). Les gestes professionnels ciblés sont fréquemment captés en vidéo, puis visionnés à partir d'extraits significatifs – tant positifs que préoccupants – choisis par la personne filmée (Correa Molina et Gervais, 2024) ou par l'animateur du groupe (Massé et al., 2021). Certaines recherches relèvent que le fait de discuter et de réfléchir à sa pratique en collaboration avec d'autres personnes serait bénéfique à l'articulation théorie-pratique (Gagné et al., 2021; Gouin et al., 2018) en raison des points de vue différents qui peuvent émerger (Boutin et al., 2016). En effet, Gouin et ses collègues (2018) soulèvent que de multiples gestes professionnels demeurent inconscients lorsqu'une telle observation se fait de manière isolée, et qu'un seul point de vue ne permet pas d'atteindre un véritable élargissement de la perspective. Les apports externes des pairs et des personnes formatrices sont alors à considérer en vue de pousser les réflexions et d'articuler théorie et pratique

(Gouin et al., 2018; Vivegnis et al., 2022), notamment en matière de gestion de classe (Shank, 2023). Pour Correa Molina et Gervais (2024), la confrontation à d'autres points de vue par l'APP représente une source de développement professionnel. Alors que les personnes étudiantes expriment également leur besoin d'apprendre à maîtriser leur stress devant les difficultés de la profession enseignante (Pelletier, 2015), ce développement pourrait même être réfléchi sur le plan persoprofessionnel – à la fois personnel et professionnel – (Juul et Jensen, 2019) en formation universitaire (Vézina et Caron, 2024). Des retombées de l'APP en soutien à la réflexivité des futures personnes enseignantes sont alors à considérer, tant sur le plan du développement identitaire que celui professionnel (Moncarey et al., 2024). Dès lors, la mise en place d'un dispositif d'APP pourrait hypothétiquement atténuer le choc vécu par les novices à leur entrée dans la profession.

1.3.1 L'horizontalité : une limite de certains dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles

Les dispositifs d'APP sont multiples et variés, notamment en termes de composition. Bien qu'ils aient une finalité identique, soit une recherche de compréhension collective et une prise de distance par rapport à des situations professionnelles vécues (Thiébaud et Vacher, 2020), le groupe qui accompagne la personne qui expose ses pratiques peut être composé d'individus inconnus ou encore de personnes connues telles que des pairs. Cette dernière composition groupale est d'ailleurs celle proposée par le cercle pédagogique. En effet, ce dispositif en est un qui permet aux personnes étudiantes de partager leur vécu avec des collègues vivant des situations similaires, à partir desquelles tisser des liens avec leur propre expérience (Leroux et Vivegnis, 2019). Une captation vidéo de leur enseignement est d'abord réalisée en stage, puis des extraits « révélant une situation satisfaisante ou problématique » (Leroux et Vivegnis, 2019, p. 59) sont choisis pour en discuter entre pairs lors d'une séance de cercle pédagogique. Bien que ce dispositif en soit un apprécié par les personnes étudiantes pour ses discussions et réflexions entre pairs, qui encouragent davantage le questionnement que le jugement (Leroux et al., 2019), la communication entre

personnes ayant un niveau d'expérience similaire montre une certaine limite. En effet, il semble que l'horizontalité de l'échange réflexif tend à restreindre la complémentarité des perspectives. Dans le même ordre d'idées, un autre dispositif similaire, faisant interagir des pairs au sein d'un forum plutôt qu'à l'oral, possède cette même limite. Selon la recherche de Gouin et son équipe (2018), les discussions entre collègues sur le forum demeurent limitées en matière d'articulation théorie-pratique, « probablement parce que le dialogue est entretenu avec des pairs plutôt qu'avec [une personne formatrice] qui pourrait proposer des pistes de réflexion appuyées par des savoirs » (Gouin et al., 2018, p. 27). Il paraît donc préférable de miser sur l'interaction entre divers dispositifs pédagogiques (Leroux et al., 2019) impliquant d'autres personnes accompagnatrices pour soutenir les étudiantes et les étudiants dans leur démarche réflexive d'articulation théorie-pratique en gestion de classe.

Bien que certains apports de l'APP en groupe soient documentés, notamment l'observation et l'explicitation des gestes pour adapter ou améliorer des pratiques (Massé et al., 2021) ainsi que la multiplication des points de vue (Leroux et Vivegnis, 2019), il semble y voir un manque de connaissances en ce qui a trait aux apports et aux limites que pourrait avoir la mise en place d'une telle approche au sein de la formation initiale à la gestion de classe. Comme de telles occasions de coréflexion restent insuffisamment exploitées à la formation initiale, Boutin et son équipe (2016) suggèrent de favoriser un partage de perspectives sur l'enseignement-apprentissage en impliquant plusieurs personnes formatrices. Dans le contexte de la triade, Amamou et al. (2022) soulignent que les pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées servent, entre autres, à « préparer les futures personnes enseignantes à faire face aux défis quotidiens liés à la gestion de classe, qui peuvent susciter chez elles du stress, de l'anxiété, des appréhensions, voire de la peur » (p. 142). Au regard de cet atout, l'accompagnement des personnes étudiantes par un groupe d'APP impliquant à la fois des personnes enseignantes associées ainsi que d'autres personnes exerçant des rôles distincts pourrait s'avérer intéressant. Déployée dans un cadre visant l'amélioration des pratiques de gestion de classe et exempt de toute dimension évaluative, cette approche novatrice semble à considérer en vue de bonifier la traditionnelle triade et d'outiller les novices pour composer avec les réalités de la profession enseignante.

Cette occasion de coréflexion pourrait se traduire par une analyse conjointe des situations de classe vécues et filmées par les stagiaires, telle que le propose le cercle pédagogique (Leroux et Vivegnis, 2019). L'approche pourrait toutefois être bonifiée par un groupe d'APP hétérogène. Selon Boulay et ses collègues (2023), des rencontres collectives offertes par l'université, et ce, sans pression évaluative, pourraient favoriser l'analyse de l'activité enseignante, laquelle est considérée comme un soutien prometteur au développement professionnel, à l'insertion et à la rétention du personnel enseignant novice.

1.3.2 La vidéoscopie traditionnelle : un dispositif appelé à évoluer

La vidéoscopie – l'analyse de pratiques assistée par la vidéo – au service d'analyses réflexives et de pratiques professionnelles en formation à l'enseignement est utilisée depuis plus d'une cinquantaine d'années pour aider les personnes étudiantes à conjuguer leurs expériences pratiques et leur formation théorique (Azaoui, 2014; Flandin et Ria, 2014). Plusieurs avantages de l'enregistrement vidéo sont connus, notamment la possibilité de conserver une trace filmée des gestes réalisés en contexte professionnel. Agissant comme un soutien à la mémoire (Borg, 2021; Christianson, 2018; LeBaron et al., 2018), cette trace peut favoriser l'interrogation et la réflexion de la personne sur ses pratiques et ses postures (Gouin et Colognesi, 2021). La captation permet d'accéder au déroulement de l'activité sans avoir à se fier aux souvenirs pour reconstituer le fil des actions (Balslev et al., 2022), limite soulevée par Legault (2019). En outre, le visionnement et l'analyse en différé de la séquence, et ce, en collaboration avec d'autres personnes, sont rendus possibles grâce à l'enregistrement (Borg, 2021; LeBaron et al., 2018) permettant ainsi une réflexion collective et authentique (Hanin et Cambier, 2023). Une telle captation offre donc la possibilité de compléter, voire de bonifier les observations directes effectuées en classe par les personnes formatrices de la triade quant au déploiement de certaines compétences professionnelles des stagiaires, notamment celle relative à la gestion de classe.

Toutefois, malgré les multiples avantages liés à la vidéoscopie, notamment le processus réflexif enclenché quant aux compétences professionnelles enseignantes (Leroux et Vivegnis, 2019) et l'analyse des comportements des élèves (Gaudin et Chaliès, 2015), des personnes chercheuses évoquent certaines limites de la captation vidéo traditionnelle. Tiberghien (2015) évoque à ce propos que les vidéos résultantes dépendent de la manière dont l'enregistrement a été effectué, influencé par divers facteurs tels que la qualité de l'appareil utilisé, sa position ainsi que son champ de vision. En ce qui concerne les appareils traditionnels, il est relevé que leur positionnement limite l'angle de prise de vue (Balzaretto et al., 2019), engendrant ainsi une limitation quant à ce qu'il sera possible d'analyser en aval (Borg, 2021; Charlier et al., 2020; Gold et Windscheid, 2020; Mac Mahon et al., 2019). Ainsi, malgré les avantages précédemment énoncés, la vidéoscopie traditionnelle présente une lacune majeure en ce qui a trait aux angles morts laissés inexploitable dans la captation vidéo. En matière d'APP en gestion de classe, ces angles morts représentent un vide important puisqu'une situation préoccupante peut prendre naissance plus ou moins subtilement n'importe où dans la classe (Borg, 2021; Gold et Windscheid, 2020).

Afin d'en poursuivre son exploitation à visée formative, la vidéoscopie est appelée à évoluer. Les avancées en matière de technologie ont permis d'explorer de nouveaux moyens pour réduire, voire éliminer les angles morts laissés par les outils de captation traditionnels à champ de vision limité. En effet, de nombreuses personnes chercheuses penchent désormais pour l'utilisation de la caméra à 360° comme outil d'observation et d'analyse en éducation (Cross et al., 2022; Gold et Windscheid, 2020; Kosko et al., 2022; Roche et Rolland, 2020; Roche et al., 2023). Permettant l'observation d'images panoramiques et une exploration manuelle de la captation (changement d'angle de visionnement) (Roche, 2023), la vidéo à 360° pourrait servir de nouveau support pour développer la réflexivité des futures personnes enseignantes sur leurs propres pratiques (Balzaretto et al., 2019). En revanche, malgré les avantages nommés au sujet de cet appareil, les études impliquant la captation à 360° pour la formation à l'enseignement restent, à notre connaissance, particulièrement circonscrites à un contexte évaluatif de stage ou d'éducation physique et à la santé (Roche, 2023; Roche et Rolland, 2020).

1.4 LE PROBLÈME DE RECHERCHE ET LES OBJECTIFS

Considérant les nombreux éléments problématiques préalablement détaillés, la compétence à gérer la classe n'est inévitablement plus ce qu'elle était et son développement a plus que jamais besoin d'être soutenu par les milieux de formation. Bien que l'alternance proposée entre les stages et les cours universitaires veuille favoriser l'articulation théorie-pratique pour être la plus intégrative possible, différentes lacunes de l'organisation actuelle de l'alternance semblent en creuser son déficit. Certains moyens, tels que l'incitation à la réflexivité par des groupes d'analyse de pratiques, sont proposés pour parvenir à l'améliorer. Toutefois, les dispositifs rencontrés au sein des cours universitaires semblent tendre vers des échanges réflexifs souvent sous la pression d'un contexte évaluatif ou soutenus que par des pairs, laissant alors planer une réflexion limitée par l'horizontalité.

De manière générale, un vide au sein de la formation initiale à la gestion de classe ainsi que dans les recherches est bien présent, notamment quant aux occasions d'échanges et de réflexivité au sujet des pratiques des futures personnes enseignantes, et ce, hors évaluation, en collaboration avec des personnes aux expertises distinctes et complémentaires. L'APP, soutenue par des captations à 360° de pratiques, aurait avantage à être plus utilisée, voire documentée, en formation à la gestion de classe, ce qui nous amène à nous demander : quels sont les apports et les limites d'une analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe?

Le problème ne saurait être considéré comme récent, puisque dès le siècle dernier, Fernagu Oudet (1999) évoquait déjà la réflexivité comme un outil essentiel à l'amélioration des pratiques enseignantes par son analogie « marcher et se regarder marcher », c'est-à-dire expérimenter et analyser ses pratiques. Considérant la complexité du problème actuel et persistant, nous proposons d'offrir des occasions d'échanges par la création d'un groupe aux compétences et aux expériences hétérogènes visant l'analyse réflexive de pratiques professionnelles relatives à la gestion de classe, et ce, hors contexte évaluatif. L'analogie

« marcher, se regarder marcher et se faire regarder marcher » serait une analogie remaniée, considérant qu'un collectif contribue à l'analyse de pratiques. Par ce groupe, nous souhaitons répondre à la question de recherche en nous alignant avec l'objectif suivant :

- Dégager les apports et les limites du processus d'analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe.

Pour y parvenir, les objectifs spécifiques ci-dessous veulent amener une compréhension approfondie du processus groupal, c'est-à-dire à l'aide d'un collectif d'APP, mis en œuvre au sein de ce projet :

- Décrire collectivement des extraits vidéoscopés significatifs en matière de gestion de classe;
- Analyser les liens collectivement établis entre la théorie et la pratique, menant à des pistes collectivement suggérées pour améliorer les pratiques professionnelles de gestion de classe;
- Relever collectivement les apports et les limites du processus vécu d'analyse de pratiques professionnelles en gestion de classe.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre est consacré à la présentation du cadre conceptuel qui permet d'appuyer et de renforcer notre problématique en clarifiant les principaux concepts abordés dans notre question de recherche : quels sont les apports et les limites d'une analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe? Ce cadre se penche premièrement sur le champ de la gestion de classe, puis décrit les concepts reliés à l'alternance intégrative dans l'optique d'une meilleure articulation entre la théorie et la pratique, en plus de considérer un dispositif pouvant soutenir les personnes étudiantes : l'analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360°. Enfin, la conclusion de ce chapitre est marquée par la présentation d'un cadre d'analyse qui détaille les fondements de notre approche analytique.

2.1 LA GESTION DE CLASSE

La définition de la gestion de classe ne fait pas état d'un consensus au sein des écrits scientifiques. Au fil du temps, les recherches et les différents courants de pensée l'ont fait évoluer, passant d'une conception réactive à une se voulant avant tout préventive. Effectivement, McQueen (1992) rapporte que la gestion de classe portait à priori sur l'ordre et la discipline de classe. Progressivement, un changement s'est amorcé et une vision plus préventive de la gestion de classe a été adoptée, notamment par le Conseil supérieur de l'éducation (1995) l'entendant comme « l'ensemble des actions qu'une enseignante ou un enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves d'une classe afin de les engager, les soutenir, les guider et les faire progresser dans leurs apprentissages et leur développement » (p. 7). Au tournant du 21^e siècle, le MEQ concevait lui aussi que la gestion

de classe dépassait la gestion de comportements perturbateurs, et associait la compétence à gérer la classe au fait de « planifier, organiser et superviser le fonctionnement du groupe-classe » (2001, p. 97). Malgré cette évolution de conception, Gaudreau (2024) et Jones et al. (2013) constatent qu'une confusion persiste entre la gestion de classe et le concept de discipline pour certaines personnes enseignantes. Les définitions relatives à ce concept de gestion de classe se sont d'ailleurs multipliées en vue de démystifier cette nébulosité. Un premier exemple est celui de Bissonnette et ses collègues (2016) qui conçoivent la gestion de classe comme l'utilisation d'un « ensemble de pratiques et de stratégies éducatives afin, d'une part, de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite des élèves, et, d'autre part, de créer et de maintenir un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage » (p. 51). De leur côté, Archambault et Chouinard (2022) précisent que la gestion de classe renvoie à « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignant[·es] ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement » (p. 3). Bien que ces définitions ne constituent pas une liste exhaustive, elles témoignent de l'évolution marquée de la gestion de classe, désormais envisagée sous un angle préventif. Ainsi, il est à retenir que la définition actuelle de la gestion de classe, selon le regard de personnes chercheuses, dépasse les caractéristiques coercitives et disciplinaires qui lui sont pourtant encore attribuées dans l'esprit collectif des personnes enseignantes (Archambault et Chouinard, 2022; Dufour et Dumouchel, 2023; Gaudreau, 2024).

Compte tenu de l'évolution qu'elle a déjà connue, il est raisonnable de penser que la gestion de classe continuera à se transformer en fonction de la mouvance de la réalité éducative, principe déjà abordé au siècle dernier par Nault et Fijalkow (1999). Dans cette perspective, nous retenons pour cette étude la définition de la gestion de classe qui suit, proposée par Gaudreau (2024), nous paraissant en phase avec la réalité éducative actuelle.

La gestion de classe désigne l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant planifie et met en œuvre pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant le bien-être de tous et l'engagement des élèves dans le développement de leurs compétences. (Gaudreau, 2024, p. 6)

Tenant compte de cette définition, il est à savoir que, selon Gaudreau (2024), six composantes fondamentales déploient la gestion de classe, à savoir la personne enseignante; la gestion des ressources; l'établissement d'attentes claires; le développement de relations positives; l'attention et l'engagement des élèves en classe; ainsi que la gestion des comportements difficiles. Pour Gaudreau, « le choix d'aborder la gestion de classe par ses composantes repose sur le fait qu'une approche proactive de celle-ci permet de prévenir l'émergence de problèmes de comportement et de favoriser la réussite des élèves » (2024, p. 31). Ainsi conceptualisée, des possibilités d'action et de transformation professionnelle peuvent être envisagées par les personnes enseignantes en vue de développer leur compétence relative à la gestion de classe. Cette dernière, impliquant à la fois d'organiser et de gérer le fonctionnement du groupe-classe, est également vue par le MEQ (2020) comme une compétence spécialisée au cœur du travail fait avec et pour les élèves. Selon le ministère, il importe que la formation à l'enseignement fasse de cette compétence l'un des principaux objectifs de développement professionnel, afin que les novices soient rapidement en mesure de maximiser le développement, l'apprentissage et la socialisation des élèves. Le tableau suivant présente les attentes ministérielles relatives à l'actuelle compétence à gérer la classe envers les personnes enseignantes. Ces attentes, réparties en neuf dimensions, étaient plutôt au nombre de cinq dans la précédente mouture du référentiel de compétences (MEQ, 2001). Selon Dufour et Dumouchel (2023), le référentiel de 2020 met désormais l'accent sur les relations positives, les émotions et même la gestion de certaines ressources. Ces dimensions ont permis de générer des mots-clés qui sont inscrits dans la dernière colonne du tableau 1. Dans le chapitre des résultats, ces mots-clés sont mis en relation avec les pratiques constatées à 360° en vue d'améliorer la fluidité du texte lorsqu'il en question.

Tableau 1

Dimensions de la compétence professionnelle à gérer le fonctionnement du groupe-classe

Numéro de la dimension	Libellé de la dimension selon le MEQ (2020)	Mot(s)-clé(s)
1	Construire et maintenir des relations positives avec les élèves pour susciter leur adhésion et leur contribution au fonctionnement de la classe.	Relations
2	Instaurer, de concert avec les élèves, un climat de classe respectueux et sécurisant favorisant la progression des apprentissages et revoir périodiquement avec eux les comportements attendus.	Climat
3	Aider les élèves à reconnaître et à gérer adéquatement leurs comportements et leurs émotions .	Comportements et émotions
4	Choisir et mettre en œuvre des interventions permettant aux élèves de développer leurs habiletés sociales et relationnelles.	Habiletés
5	Repérer chez les élèves les manifestations de démotivation ou d' incompréhension et mettre en œuvre les moyens nécessaires pour y remédier.	Motivation et compréhension
6	Veiller à une gestion efficace du temps imparti à l'enseignement et à l'apprentissage.	Temps
7	Gérer l' organisation spatiale et physique de la classe afin d'offrir des conditions d'apprentissage optimales et sécuritaires pour toutes et tous.	Organisation spatiale
8	Rappeler les mesures de sécurité en place et s'assurer de leur respect, notamment lors d'activités se déroulant au gymnase, en laboratoire ou en atelier ou encore au cours des sorties scolaires.	Sécurité
9	Consigner les faits relatifs aux comportements inappropriés et en assurer le suivi .	Consignation et suivi

Source : Caron, J., Bergeron, G., Julien, A.-A. et Côté, A.-S. (sous presse). Revue internationale de communication et socialisation. Modifié avec permission.

2.2 L'ALTERNANCE INTÉGRATIVE EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

L'alternance est une démarche pédagogique notamment utilisée en formation à l'enseignement pour permettre aux personnes étudiantes d'alterner entre des milieux formatifs différents, soit l'université et l'école de stage (Correa Molina et Gervais, 2024). Cette démarche, impliquant le dialogue entre des savoirs issus de part et d'autre, vise « à favoriser la cohérence entre les dimensions théoriques et pratiques véhiculées à l'intérieur de ces deux milieux de formation » (Correa Molina et Gervais, 2024, p. 12). Suivant ce principe, l'alternance permet aux expériences vécues sur le terrain professionnel d'enrichir les échanges dans les cours reçus, tout en offrant l'opportunité de mettre à l'épreuve, en situation réelle, les savoirs acquis pendant la formation universitaire (Pentecouteau, 2012). Lorsque

l'alternance repose sur une articulation effective entre les différents lieux de formation, s'appuyant sur l'exploitation réciproque des expériences et des savoirs assimilés dans chacun, celle-ci est alors qualifiée de réelle ou d'intégrative (Malglaiive, 2005; Pentecouteau, 2012). En revanche, en l'absence de collaboration entre les milieux de formation, l'intégration des savoirs peut être compromise selon Correa Molina et Gervais (2024). Ces personnes chercheuses ajoutent que dans ces cas regrettables, l'alternance ne peut être considérée comme intégrative et se voit plutôt qualifiée de parallèle ou de juxtapositive.

Parallèlement à Pentecouteau (2012), Pasche Gossin (2012) qualifie l'alternance intégrative comme tenant sens dans deux lieux qui s'associent, qui coopèrent, afin de permettre aux personnes apprenantes d'acquérir des compétences requises à l'exercice de leurs fonctions. Selon la chercheuse, « les apprentissages théoriques et pratiques peuvent s'effectuer aussi bien sur le lieu de travail que dans l'établissement de formation » (Pasche Gossin, 2006, p. 57), montrant ainsi la complémentarité des milieux et leurs apports bidirectionnels. Les travaux de Pasche Gossin distinguent minutieusement l'activité des personnes formatrices en interaction avec les personnes formées sous quatre registres d'activité : former, accompagner, évaluer et se positionner (2012). Pour être la plus intégrative possible, la formation à la gestion de classe doit mettre de l'avant l'importance de l'articulation entre la théorie et la pratique afin de développer les savoirs professionnels (Buyse et al., 2019; Vanhulle, 2009b) des futures personnes enseignantes. Dans cette perspective, le premier registre de Pasche Gossin (2012), relatif à la formation, semble porteur de sens pour l'objectif qui nous habite grâce aux trois dimensions interprétatives qui le déploient, respectivement l'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel; l'entraînement à la mise en action des savoirs; puis l'élargissement du champ des actions professionnelles. Dans une approche visant la formation à la gestion de classe, la mobilisation de ce registre d'activité semble en mesure de soutenir une formation en alternance intégrative, en raison de l'articulation théorie-pratique qu'il met de l'avant.

Afin d'assurer une compréhension optimale de cette articulation, il importe de définir préalablement les concepts individuels de théorie et de pratique.

2.2.1 La notion de théorie : les savoirs de référence et les savoirs pratiques

La notion de théorie est décrite de manière large et interprétative dans les écrits scientifiques l'abordant. La locution « savoir théorique » y est d'ailleurs fréquemment utilisée de manière interchangeable avec la notion de théorie (Beckers, 2008; Clerc-Georgy, 2013). Beckers (2007) ainsi que Caron et Portelance (2017) définissent les savoirs théoriques comme des savoirs dits objectivés, considérés vrais socialement, et destinés à améliorer la compréhension de l'action. Barbier (2011) parle également de savoirs objectivés en précisant qu'ils « peuvent être définis comme des énoncés propositionnels et faisant l'objet d'une valorisation sociale sanctionnée par une activité de transmission-communication » (p. 9). Pour ce chercheur, la théorie se rapporte à des concepts universels, des idées abstraites, des principes généraux, des raisonnements déductifs, des notions applicables et des savoirs pouvant être mis en pratique. Selon Altet, chercheuse qui s'est particulièrement penchée sur la question d'articulation théorie-pratique, la théorie rassemble des outils conceptuels et des référents théoriques qui deviendront des « savoirs-outils » permettant de décrire, de mettre en mots, de lire autrement, de recadrer et de formaliser la pratique de la personne enseignante (2010). Pour elle, les savoirs-outils sont « issus de modèles théoriques, de travaux de recherche divers - pédagogiques, didactiques, psychologiques, sociologiques, ergonomiques, psychanalytiques - ou issus de pratiques déjà formalisées » (Altet, 2010, p. 130).

Dans le prolongement de cette réflexion, alors que certaines personnes chercheuses, notamment Portelance et al. (2008), relient la théorie uniquement aux savoirs formels, ou formellement reconnus comme les appellent Thornley et al. (2004), d'autres ajoutent plutôt que les savoirs issus de l'expérience d'une personne sont également à considérer dans la définition de la théorie (Altet, 2010; Buysse, 2011; Pasche Gossin, 2017; Tardif, 2012;

Vivegnis et al., 2022). Les schèmes d'action (Perrenoud, 1996) construits et intériorisés par une personne à partir de sa propre expérience pourraient en effet agir à titre de savoirs et être articulés avec sa pratique. Plusieurs termes sont interchangeables pour nommer cette catégorie de savoirs d'ordre praxéologique (Vergnaud, 2011) : ce que Pentecouteau (2012) et Balslev (2016) nomment les savoirs pratiques, Vivegnis et al. (2022) en parlent comme des savoirs issus de la pratique qui seront tantôt appelés des savoirs d'expérience par Tardif (2012).

Ainsi, dans l'optique de statuer sur une définition englobante, nous entendons la notion de théorie comme l'ensemble des savoirs appropriés par une personne et pouvant être mobilisés par celle-ci pour discuter et analyser l'action professionnelle. Morales Perlaza (2016), qui s'appuie sur les travaux de Verloop et al. (2001), mentionne que ces savoirs peuvent provenir de sources formelles ou informelles, lesquelles sont respectivement associées à la formation universitaire et aux expériences personnelles. Du côté de Vanhulle (2009c), ces deux sources sont plutôt catégorisées en savoirs de référence et en savoirs pratiques, tout comme les nommait Perrenoud (1996) et reprises plus récemment par Gouin et al. (2018) et Balslev (2016). La première catégorie (savoirs de référence) regroupe les savoirs de type académique (p. ex. théorie ou concept scientifique enseigné par l'institution universitaire) ainsi que ceux de type institutionnel (p. ex. référentiel ministériel de la profession enseignante). La seconde (savoirs pratiques) rassemble les savoirs de la pratique, transmis par des personnes praticiennes (p. ex. transmis par la personne enseignante associée), ainsi que les savoirs de type expérientiel (p. ex. provenant de l'expérience personnelle de l'individu), formalisés par l'explicitation et la réflexivité. Dans le cadre de cette étude, la notion de théorie réfère aux savoirs de référence et aux savoirs pratiques, en adéquation avec les propos de Vanhulle (2009c). Cette conception accueille la perméabilité entre les différentes sources et provenances des savoirs, justifiant la pertinence d'éviter une catégorisation supplémentaire.

2.2.2 La notion de pratique : les expériences vécues en milieu de stage

La pratique est un concept plus circonscrit au sein des écrits en éducation que celui de la théorie. Décrite comme un champ d'action dynamique où les personnes professionnelles apprennent dans l'action (Schön, 1983), la pratique ne se limite pas qu'à un moment d'application théorique. Au contraire, pour Schön (1983), la pratique est un lieu où il est possible de vivre des expériences qui serviront à produire des savoirs pratiques et à enrichir le bagage d'expérience d'une personne qui y évolue. En contexte de formation à l'enseignement, les stages constituent une occasion de formation pratique, laquelle est vue comme « un moment privilégié de contact avec la réalité, de confrontation de la théorie avec la pratique, de réflexion sur la pratique, de développement des compétences [et] d'expérimentation » (Correa Molina et Gervais, 2024, p. 6). Les stagiaires en enseignement peuvent en effet y observer des pratiques enseignantes (Vivegnis et al., 2022) et développer leurs compétences sur le terrain (Buysse et al., 2019; Pasche Gossin, 2017). Parallèlement, Altet (2010) parle de la pratique comme le moment ou le lieu où le savoir-faire d'une profession se forge. Malgré les similitudes recensées à travers les écrits, certaines personnes chercheuses précisent cette notion.

Thiébaud et Vacher (2020) conçoivent que la pratique est bien plus qu'une tâche ou une activité isolée à un contexte. Pour ces chercheurs, la pratique est plutôt à comprendre comme l'ensemble du domaine professionnel de la personne praticienne. Pour Barbier (2011), la pratique représente un domaine d'expérience et d'apprentissage marqué par l'incertitude, la complexité et le caractère spécifique des situations réelles. Selon ce chercheur, la pratique est essentielle pour alimenter la théorie. En d'autres termes, l'expérience pratique contribue, selon Barbier, à la compréhension théorique. De son côté, Altet (2002) définit la pratique au sens de l'agir professionnel, en lui attribuant une double dimension. La première, observable, correspond à « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (p. 86). La seconde, moins visible, se situe en arrière-plan, englobant les procédés, les choix et les décisions qui sous-tendent les actions de cette personne enseignante.

À partir des définitions de ces personnes chercheuses, nous concevons la notion de pratique dans un contexte éducatif comme imbriquée dans un milieu de formation terrain (écoles de stage) permettant d'observer, de développer et de mettre à l'épreuve des savoirs, des procédés et des compétences professionnelles enseignantes. Elle englobe l'ensemble du domaine professionnel, incluant les activités et les actions propres à un individu dans son contexte de formation spécifique, ici les stages en milieu scolaire, contribuant ainsi à l'enrichissement de sa compréhension de la théorie et à la production de savoirs pratiques. Cette définition met en lumière l'importance de l'interaction entre les savoirs et les expériences de formation pratique (stages) du futur corps enseignant pour son développement professionnel.

2.2.3 L'articulation théorie-pratique : l'émergence de savoirs professionnels

Maintenant les définitions de la théorie et de la pratique entendues, il convient dès lors de préciser celle de l'articulation entre les deux.

Selon Hennissen et ses collègues (2017), l'articulation théorie-pratique est nécessaire d'un point de vue psychologique puisque, sans lien direct avec la pratique enseignante, la théorie enseignée se verrait séparée en mémoire, la rendant difficile à intégrer; mais qu'entend-on par cette articulation?

Le sujet a été antérieurement exploité dans le domaine éducatif. L'articulation théorie-pratique, ou le processus de création de liens entre la théorie et la pratique, est reconnue comme l'usage mutuel de la théorie et de la pratique pour comprendre, expliquer ou guider l'autre champ (Vivegnis et al., 2022). La théorie et la pratique sont parfois perçues comme une dualité (Altet, 2010), ou « deux apparentes solitudes » (Chaubet et Gervais, 2014, p. 154). D'autres écrits insistent plutôt sur le caractère complémentaire qui les unit (Bray, 2017), aussi vu comme un rapport de fonctionnalité réciproque (Beckers, 2007; Caron et Portelance, 2017). Selon la perspective de Beckers (2007), « la théorie sert à élaborer et réguler les processus d'enseignement, alors que la pratique aide à contextualiser, éprouver et

réorganiser les contenus théoriques » (p. 38). Pour Thornley et al. (2004), cette articulation renvoie à un recours aux savoirs pour examiner la pratique. Altet (2010), entendant la notion de théorie comme des savoirs-outils qui permettent un regard analytique sur une pratique, abonde dans le même sens en soulignant quatre dimensions recouvrant les visées de l'articulation entre théorie et pratique. Selon la chercheuse, il y aurait d'abord une visée instrumentale pour formaliser et rationaliser l'expérience, puis une heuristique lorsque cette articulation permet d'ouvrir à des pistes de réflexion. Une visée de problématisation, c'est-à-dire poser, résoudre et construire des problèmes, est également notée par Altet (2010), à laquelle s'ajoute une visée de changement, soit l'objectif de créer de nouveaux schèmes de pratiques professionnelles.

Constatant les multiples écrits tentant d'expliquer l'articulation entre la théorie et la pratique, notre regard s'est alors penché sur ce qui émerge d'une telle mise en discours. Beckers (2008) mentionne que de nouveaux savoirs s'expriment dans la réflexion menée dans et sur une action professionnelle entre la théorie et l'action; mais quels sont ces savoirs produits, voire construits lors de cette interaction? Barbier (2011) caractérise de « détenus » les savoirs idéalement intériorisés par les personnes formées, pouvant ainsi être appliqués à d'autres contextes. De leur côté, Pidoux et al. (2023) évoquent plutôt le terme « robuste » pour parler des savoirs pertinents à mobiliser lors de situations professionnelles présentes ou futures. Ces savoirs « permettent d'analyser, de comprendre, d'agir et d'apprendre dans de nombreuses situations professionnelles, de manière autonome. Ils peuvent émaner d'apports scientifiques ou venir des pratiques efficaces découvertes et par la suite adaptées par des professionnel[·les] » (Pidoux et al., 2023, p. 97). Pour Charlier et al. (2020), ce sont plutôt des savoirs d'action qui se construisent, voire se coconstruisent « en cas de réflexivité de groupe » (p. 35) à partir d'une prise de recul sur la pratique. Ces savoirs produits permettent aux personnes qui se prêtent à une analyse de pratiques d'élargir leur répertoire d'actions pour comprendre et orienter leurs futures actions professionnelles (Charlier et al., 2020).

D'autres personnes chercheuses, telles que Gagné et al. (2021) et Vanhulle (2009b), ont également étudié ces savoirs qu'ils qualifient de « professionnels ». De manière similaire

aux propos de Charlier et al. (2020), Gagné son équipe (2021) prennent appui sur Malo (2005) pour mentionner « que ces savoirs forment un répertoire pour l'action, comme un ensemble de référents contextuels à la pratique, structurés par ce contexte et susceptibles d'être restructurés par les nouvelles situations rencontrées » (p. 169). Selon Cody et al. (2025) et Gouin et al. (2018), l'émergence de ces savoirs professionnels repose sur la mise en relation de la théorie (dans notre étude : savoirs de référence et pratiques) et de la pratique (dans notre étude : expériences vécues en stage). Gouin et al. (2018) soulignent que cette construction de savoirs professionnels est rendue possible par l'intégration, de la part de la personne étudiante, des savoirs déjà acquis et de ceux nouvellement issus de l'expérience pratique. La même dynamique de création est relevée par Vanhulle (2009a) qui évoque que les savoirs professionnels se construisent dans la réélaboration subjective des savoirs au contact du terrain, et permettront le développement d'une identité professionnelle propre à chacune et à chacun (Vanhulle, 2013).

Dans un principe d'alternance, les travaux de Balslev (2016) ajoutent que la construction des savoirs professionnels est favorisée par l'interaction entre les milieux de formation (université et écoles de stage). Cody et al. (2025) abondent dans le même sens en spécifiant que la construction de savoirs professionnels est issue de constants allers-retours entre la formation universitaire et l'expérience acquise sur le terrain. Pentecouteau (2012) aborde également l'idée que cette interaction avec la pratique ait pour avantage de décroquer les savoirs théoriques et pratiques, ou selon notre cadre, les savoirs de référence et pratiques. Ce décrochage permettrait selon lui d'accéder « à un savoir professionnel, que l'apprenant[·e] s'approprie, construit et transforme – dans l'observation, la compréhension et l'expérimentation des pratiques professionnelles – en compétences professionnelles » (Pentecouteau, 2012, p. 5).

Par ailleurs, Gagné et al. (2021) précisent que pour être réellement intégrés, les savoirs professionnels construits doivent impérativement passer par un processus réflexif accompagné; nous reviendrons un peu plus tard sur cette idée d'accompagnement. Suivant une logique trialectique (Altet, 1994, 2010), ce processus entend se dérouler de deux

manières, soit « de la théorie à la théorie, en passant par une activité pratique de mise à l'épreuve des concepts préalables » ou « de la pratique à la pratique, en passant par une analyse théorique, explicative et réorganisatrice des schèmes d'action » (Altet, 2010, p. 119). Dans le cadre de ce projet, ce deuxième modèle nous paraît cohérent avec le dispositif envisagé d'APP, où les captations vidéos à la base de l'analyse sont issues de la pratique, avant d'être articulées à la théorie, puis renvoyées à la pratique par la proposition de pistes d'amélioration. La figure 1 illustre cette logique trialectique.

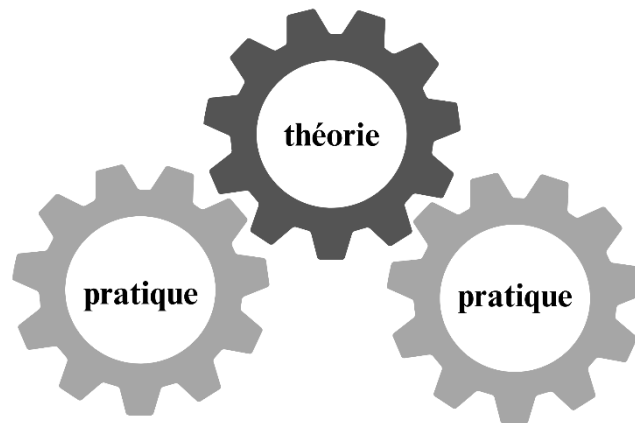


Figure 1. Illustration de la logique trialectique à prédominance pratique, inspirée d'Altet (1994, 2010)

Ainsi, nous retenons une définition suffisamment générale pour englober la pensée des différentes personnes chercheuses qui se sont attardées aux savoirs émergeant de l'articulation théorie-pratique. Dès lors, en ce qui concerne ce projet de recherche, les savoirs professionnels sont construits, voire coconstruits par la confrontation des savoirs d'une personne, voire d'un groupe à la pratique en milieu scolaire. Leur coconstruction sert à élargir le répertoire d'actions des personnes qui se prêtent à une analyse de leurs pratiques pour comprendre et orienter leurs futures actions professionnelles (Charlier et al., 2020). Nous ajoutons que cette construction doit immanquablement passer par un processus réflexif afin d'être totalement intégrée, comme le soulignent Gagné et al. (2021), et ce, selon une logique trialectique, pratique-théorie-pratique, découlant des travaux d'Altet (1994, 2010).

2.3 L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES VIDÉOSCOPIÉES À 360°

L'APP est un dispositif de formation accompagnante qui vise l'analyse de la singularité des pratiques de personnes praticiennes (Thiébaud, 2018). Basées sur les travaux de Marcel et al. (2002), trois intentions dominantes sont reprises par Boucenna et al. (2022), Charlier et al. (2020) et Thiébaud (2018) en ce qui a trait aux groupes d'APP : la production de savoirs, la professionnalisation et l'évolution des pratiques.

À l'instar de Thiébaud (2018), Charlier et ses collègues (2020) mentionnent que la visée de professionnalisation – c'est-à-dire former pour préparer à l'exercice d'une profession – est généralement mise à l'avant-plan dans les dispositifs d'APP bien qu'elle puisse « s'accompagner d'une volonté de transformation des pratiques et d'élaboration de savoirs sur la manière dont se développent l'action professionnelle et le sujet dans cette action » (p. 13). D'ailleurs, pour ces personnes chercheuses, l'APP vise à former, de manière initiale ou continue, en mettant l'accent sur le développement des compétences essentielles à la profession et sur le soutien de la construction identitaire. Elle cherche à promouvoir la prise de recul, le questionnement et la réflexion sur les réactions provoquées, les comportements adoptés ainsi que leurs impacts (Charlier et al., 2020).

En outre, Altet (2000) soutient cette vision de démarche groupale et accompagnante en ajoutant que l'APP doit être instrumentée par des savoirs et des outils nécessaires à l'articulation théorie-pratique, privilégiée dans un tel contexte. Pour la chercheuse, l'APP a pour finalité de soutenir la construction de l'identité professionnelle de la personne enseignante par le développement d'une posture réflexive double (Altet, 2000). Cette posture, antérieurement qualifiée de rétrospective et de prospective par Valaskakis (1975), a pour but de mener à la compréhension de l'activité professionnelle.

Pour Cifali (2007), les situations analysées sont au cœur du processus d'APP et sont soutenues par les personnes accompagnatrices en présence qui tentent d'en coconstruire du sens pour provoquer un changement. Ce concept d'intelligence partagée, tel que nommé par Cifali (2007), implique donc un travail collaboratif entre les différents membres du groupe

d'APP dans le but de partager des connaissances et des expériences. Pareillement à Altet (2000), la chercheuse insiste quant au fait que cette démarche réflexive sur les pratiques professionnelles s'instaure par le ralliement de la théorie à l'action. Elle exige donc des personnes participantes d'être en mesure de tisser des liens avec leurs savoirs.

Fablet (2004) propose à son tour une définition de l'APP, cette fois plus générale que les précédentes, en y regroupant l'ensemble des activités organisées dans un cadre de formation professionnelle, initiale ou continue; comportant des dimensions relationnelles importantes; proposant des dispositifs qui impliquent la participation active des personnes impliquées, c'est-à-dire travailler à la coconstruction du sens des pratiques et à l'amélioration des pratiques professionnelles; et nécessitant la présence d'une personne chargée de l'animation pour orienter la rencontre de groupe (Fablet, 2004).

De leur côté, Boucenna et al. (2022) proposent également une définition de l'APP présentée dans les lignes qui suivent.

L'APP serait ainsi définie comme l'activité d'analyse (d'identification et de mise en lien des éléments de l'existant) qui produit des connaissances (ou des savoirs) sur les relations entre les différents éléments de la situation et de la pratique professionnelles vécues (passées), anticipées (futures) ou imaginées. (Boucenna et al., 2022, p. 14)

En ajout à cette définition, ces personnes chercheuses insistent aussi sur le codéveloppement du pouvoir d'agir de la personne au cœur de la démarche, en collaboration avec le groupe d'APP, qui bénéficie lui aussi du travail collectif. Ce groupe peut être constitué de pairs ou de membres occupant des rôles variés, caractéristique que Boucenna et son équipe (2022) qualifient d'asymétrique. Dans la présente étude, cette notion d'asymétrie est prise en compte, mais est plutôt conçue comme une forme d'hétérogénéité. Ce choix vise à tirer profit de la complémentarité des expertises et des expériences de chacun des membres, et ce, hors contexte évaluatif; cela pouvant atténuer les risques associés à la hiérarchie et éliminer la pression évaluative le temps d'une activité d'analyse de pratiques. Ce contexte offert est susceptible de favoriser le processus réflexif authentique encouragé par Hanin et Cambier (2023) des personnes étudiantes-stagiaires (PES) participant à l'étude.

Qui plus est, en vue d'analyser les pratiques professionnelles de futures personnes enseignantes, l'APP repose fréquemment sur une démarche dite vidéoscopique. Celle-ci demande d'effectuer, a priori, une captation vidéo des pratiques en contexte professionnel, puis à analyser ces enregistrements (Azaoui, 2014). Cette analyse est utile à des fins de compréhension et d'amélioration des pratiques pédagogiques qui ont été, ou qui auraient pu, être mises en œuvre (Bullard, 2020; Tiberghien, 2015). Ce dispositif de vidéoscopie (Maubant et al., 2005), également appelé « vidéoformation » par Ria (2019), est largement utilisé dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle depuis les années 1970 (Leblanc et Veyrunes, 2011; Ria, 2019). Deux modalités de formation impliquant l'usage de la vidéo sont connues, soit le regard sur la vidéo d'autrui (alloconfrontation) ainsi que celui sur sa propre activité professionnelle filmée (autoconfrontation) (Leblanc, 2015). Dans le cadre de cette étude, la deuxième modalité, soit l'autoconfrontation à sa propre captation, est celle retenue étant donné que la « confrontation d'un individu à des traces vidéoscopiques de son activité est un puissant levier pour son développement professionnel » (Blondeau, 2018, p. 2). Dans un processus d'APP, ce dispositif de rappel à la mémoire est fréquemment utilisé pour présenter la situation vécue aux membres d'un groupe (Massé et al., 2021), et ce, de manière objective (Blondeau, 2018; Leblanc et Veyrunes, 2011). De plus, selon Beckers et François (2020), l'utilisation de supports audiovisuels pour présenter l'activité professionnelle est plus avantageuse que le discours écrit puisqu'elle permet de « rendre mieux compte de la complexité des interactions verbales et non verbales » (p. 69). Également, l'utilisation de traces vidéos offre la possibilité de faire des pauses sur l'image à des moments désirés et même de revenir en arrière pour observer, voire analyser un extrait précis (Blondeau, 2018). Ces options sont associées à « une pause réflexive [...] qui permet la distanciation et la réflexion sur l'activité » (Blondeau, 2018, p. 2).

Au sein de ce projet, la vidéoscopie à 360°, c'est-à-dire utilisant un appareil de captation filmant à 360°, sera utilisée comme moyen de concrétiser un dispositif d'APP visant une opportunité d'analyse collective sur des pratiques de gestion de classe. Ce type d'appareil, permettant une prise de vue totale de la pièce (Gold et Windscheid, 2020;

Roche, 2023), évite de restreindre les images captées à un seul angle de vue qui construirait une réalité subjective (Charlier et al., 2020).

À la lumière des définitions recensées, nous entendons l'APP comme un dispositif de formation initiale (ou continue), de nature collective, visant à approfondir la compréhension des pratiques professionnelles captées à 360° et à développer chez les futures personnes enseignantes des compétences professionnelles, notamment l'organisation et la gestion du fonctionnement du groupe-classe (MEQ, 2020). Dans une visée accompagnante, fondamentale au caractère collectif que nous accordons au dispositif, l'APP se déroule sous la supervision d'une personne animatrice qui oriente la rencontre de groupe dans laquelle des novices, des praticiennes et des praticiens ainsi que des personnes formatrices expérimentées échangent et coconstruisent du sens à partir des situations vidéoscopées à 360°. L'objectif souhaité est de déclencher, chez la PES, une réflexion qui amorce des changements et des améliorations dans sa pratique professionnelle, tout en favorisant l'articulation théorie-pratique selon une logique trialectique (Altet, 1994, 2010).

2.3.1 L'accompagnement dans le processus d'analyse de pratiques professionnelles

Afin d'acquérir une compréhension approfondie du processus d'APP, il s'avère essentiel d'éclairer les assises conceptuelles de l'accompagnement sur lequel il repose afin de saisir pleinement la portée et la pertinence de l'APP en tant que dispositif de développement professionnel.

Selon Thiébaud (2018), le terme « accompagnement » est fréquemment utilisé dans un contexte d'analyse de pratiques, mais sa polysémie en fait une notion complexe et difficile à définir. Pour le chercheur, l'accompagnement dans l'APP ne peut se décrire qu'en considérant quatre repères fondamentaux, soit la relation, la posture, le cheminement et l'éthique. D'abord, il renvoie à une relation asymétrique fondée sur la reconnaissance de la singularité des compétences et un cheminement partagé, où la personne accompagnatrice soutient l'évolution de la personne accompagnée sans imposer de trajectoire. La posture

adoptée doit être humble et reposer sur l'écoute, l'aide à la réflexion et la coconstruction. Les propos de Thiébaud (2018) inscrivent également l'accompagnement dans une éthique de la réciprocité, valorisant l'ouverture, la bienveillance et l'humanisme.

D'autres travaux, notamment ceux de Flanagan et Rojo (2024), prolongent la réflexion de Thiébaud (2018) en mettant de l'avant l'idée d'autodétermination accompagnée. Dans cette optique, la personne accompagnée demeure actrice de son propre cheminement, mais son autonomie se construit avec du soutien. Flanagan et Rojo (2024) affirment que l'autodétermination ne peut se développer de manière isolée : « chaque personne s'appuie sur une variété de partenariats pour développer ses compétences, prendre des décisions importantes dans sa vie et s'autodéterminer » (p. 64). L'enjeu n'est donc pas de créer des opportunités « pour » les personnes, mais bien « avec » elles, en reconnaissant leur capacité d'agir et en les impliquant pleinement dans les processus décisionnels (Flanagan et Rojo, 2024). Cette vision met en lumière un accompagnement soutenant, mais non directif, qui vise l'émancipation professionnelle progressive de la personne à la fois engagée et aidée.

De leur côté, Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015) conçoivent l'accompagnement comme « un processus d'ajustement permanent de l'accompagnateur [ou de l'accompagnatrice] en fonction du contexte et des besoins de [la personne] accompagné[e] [...] [et] des ressources que les deux protagonistes acceptent de conjuguer pour tendre vers l'objectif identifié » (p. 105). Appuyé de cette définition, Blondeau (2018) ajoute que les personnes accompagnatrices peuvent se servir des acquis et des préoccupations de la PES pour orienter les prochaines étapes de son développement professionnel. Cette approche encourage la future personne enseignante à analyser et questionner ses pratiques de classe, favorisant ainsi un apprentissage réflexif et contextualisé (Blondeau, 2018).

2.3.1.1 Les rôles dans le processus d'analyse de pratiques professionnelles

Le processus d'APP concrétisé dans ce projet est basé sur la configuration d'accompagnement d'une personne exposante par un groupe (Thiébaud, 2018). Selon

Thiébaud (2018) et Thiébaud et Vacher (2020), trois rôles essentiels sous-tendent cette configuration afin d'assurer le fonctionnement optimal de la démarche : la personne exposante, les autres participantes et participants ainsi que la personne responsable de l'animation.

Le premier rôle, que certaines personnes chercheuses nomment « l'exposant[·e] » (Boucenna et al., 2022; Thiébaud et Vacher, 2020), est dédié à la personne qui se questionne sur ses pratiques. Cette dernière doit présenter son contexte de pratique et son expérience vécue. Au sein de notre étude, ce rôle est confié aux PES qui présentent leur captation vidéo et qui en font une description tout en mettant en lumière leurs principaux questionnements liés à la gestion de classe. Selon Correa Molina et Gervais (2024, cette démarche exige des PES une grande ouverture, puisqu'elles acceptent de s'exposer au regard critique des autres personnes présentes.

Le deuxième rôle revient aux personnes du groupe d'APP, aussi appelés « les autres participant[·es] » par Thiébaud et Vacher (2020) ou les membres « analyseurs » par Boucenna et al. (2022). Ces membres doivent s'engager dans une démarche d'accompagnement et de soutien auprès de la personne qui présente sa situation complexe. À cet effet, l'analyse effectuée doit provenir du partage collectif dans le but de stimuler la réflexion de la personne en questionnement, ainsi que celle du reste du groupe. Ce dernier aspect est d'ailleurs important aux yeux de Boucenna et al. (2022) qui invitent au développement d'activités « d'accompagnement mutuel » (p. 27) pour que toutes les personnes participantes (dans notre étude : PES et membres des groupes d'APP) puissent bénéficier des apports du processus. D'autant plus, comme l'affirme Escalié (2019), privilégier un collectif de formation – une dynamique où l'on forme ensemble – plutôt qu'une collection de personnes formatrices œuvrant séparément favoriserait l'atteinte d'une alternance dite intégrative. De surcroît, il importe que tous les membres d'un tel collectif fassent preuve d'empathie, d'écoute active et d'ouverture à l'égard de la PES et de sa situation « pour essayer de comprendre ce qui [la] préoccupe, de manière à lui poser des questions pour l'aider à voir sa pratique sous un autre angle, peut-être à dédramatiser la

situation, à donner un nouveau sens à son expérience » (Correa Molina et Gervais, 2024, p. 57). Au sein de ce projet, chaque groupe d'APP, aussi nommé collectif d'APP, se compose d'une hétérogénéité de personnes tenant des rôles divers pour bénéficier de leur complémentarité, comme enseignante ou enseignant associé, novice en enseignement, personne superviseuse de stages et personne-ressource en gestion de classe.

Finalement, le troisième rôle est confié à la personne responsable d'animer la séance de groupe qui doit s'assurer de préserver des conditions favorables aux échanges et un climat respectueux (Boucenna et al., 2022). Cette personne a aussi pour responsabilité d'inclure toutes les personnes participantes en les invitant à s'impliquer dans l'analyse au meilleur de leurs capacités, toujours dans le but de favoriser l'échange et l'accompagnement de la personne au cœur du processus (Thiébaud, 2018). Il revient aussi à la personne animatrice de guider le fonctionnement de la séance en étant chargée de la structure et des modalités de travail (Thiébaud et Vacher, 2020). À l'occasion de la présente recherche, ce dernier rôle est attribué à l'étudiante-chercheuse responsable de l'animation des séances groupales.

2.4 LE CADRE D'ANALYSE DES DONNÉES

En vue de structurer les résultats obtenus et de répondre aux objectifs de la recherche, le cadre d'analyse mobilisé pour ce projet est inspiré du registre d'activité « former » de Pasche Gossin (2012), auparavant abordé. À l'instar de cette personne chercheuse, qui souligne que « les formateurs [et formatrices] engagés dans des dispositifs de formation en alternance [...] ont comme préoccupation première d'amener les formé[·es] à évoluer professionnellement dans le cadre de leur futur métier » (p. 84), ce cadre a été choisi afin de poser notre regard sur l'accompagnement de PES par un groupe d'APP, en soutien à leur réflexivité au regard de leurs pratiques de gestion de classe. La structure en alternance de la formation vise et oblige d'ailleurs une articulation théorie-pratique soutenue, voire trialectique (Altet, 1994, 2010). En effet, elle exige des personnes accompagnatrices d'être en mesure de rallier les milieux de formation « dans la perspective d'éviter une scission

théorie-pratique » (Pasche Gossin, 2012, p. 76). Pour y parvenir, la chercheuse déploie son registre de formation en trois dimensions interprétatives que nous relierons à la logique trialectique d'Altet, pratique-théorie-pratique (1994, 2010) : l'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel (pratique), l'entraînement à la mise en action des savoirs (théorie), puis l'élargissement du champ des actions professionnelles (pratique). Les prochaines sections expliquent plus en détail ces trois dimensions de notre cadre d'analyse et leur lien étroit avec les objectifs de notre étude. Chacune d'elles est d'abord décrite, puis liée à la structure de nos résultats. Enfin, chacune est brièvement expliquée par des éléments susceptibles de s'y rapporter.

2.4.1 L'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel

La première dimension dont Pasche Gossin (2012) fait mention est celle de l'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel. Dans sa conception de cette dimension, la chercheuse reconnaît que les personnes formatrices peuvent aider celles en formation à mettre en mots leur agir professionnel, en favorisant un retour réflexif sur leur activité par une prise de recul quant à leur expérience vécue. L'agir professionnel peut inclure toute action, activité ou pratique professionnelle. Au sein du présent projet de recherche, cette dimension structure les résultats associés à notre premier objectif spécifique, soit décrire collectivement des extraits vidéoscopés significatifs en matière de gestion de classe. Il est attendu que chaque situation filmée soit d'abord décrite par la PES qui en établit le contexte et qui explique les pratiques professionnelles qu'elle constate. Elle en explicite la mise en œuvre. Lorsque les pratiques décrites sont vues autrement ou si d'autres pratiques sont constatées par le groupe d'APP, la voix des membres le composant s'ajoute ensuite à la description initiale de la PES afin de la compléter. Selon Balslev et ses collègues, « le fait que l'activité visionnée soit décrite depuis plusieurs points de vue et que différentes hypothèses et évaluations soient formulées enrichit, diversifie, problématise voire resignifie l'activité dans un processus de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation » (2022, p. 46), que nous pouvons aussi relier à la logique trialectique pratique-théorie-pratique

d'Altet (1994, 2010). Il est donc espéré que le groupe d'APP soutiennent ce retour et cette verbalisation de l'agir professionnel en contribuant à une description collective des extraits qui dépasse ce qui est initialement perçu par la PES. Au sein des résultats, ces pratiques pourraient être décrites par la PES au regard de ses actions relatives à la gestion de classe effectuées et de ses intentions sous-jacentes. Le collectif pourrait y voir autre chose et décrire sous un nouveau jour l'action, voire décrire une pratique nouvellement aperçue.

2.4.2 L'entraînement à la mise en action des savoirs

La deuxième dimension réfère à l'entraînement à la mise en action des savoirs. Pour Pasche Gossin (2012), celle-ci renvoie au soutien des personnes formatrices dans l'entraînement des personnes étudiantes à articuler la théorie et la pratique à partir de leurs expériences de stages vécues. La chercheuse déclare que l'expérience peut réellement être formatrice si les PES ont l'occasion de prendre comme objet de réflexion une situation significative pour elles et de transformer l'expérience en la reliant à des savoirs. Dans le cadre de notre recherche, les membres du groupe d'APP sont invités à convoquer des liens théorie-pratique au regard des pratiques de gestion de classe de la PES. La première partie de notre second objectif spécifique, laquelle réfère à l'analyse des liens collectivement établis entre la théorie et la pratique, peut donc être atteinte de manière conforme à la démarche envisagée. La contribution des membres du collectif d'APP, soutenue par des savoirs tant pratiques que de référence, sert de guide, voire de modèle aux PES qui sont confrontées à des articulations à la fois diversifiées et complémentaires. Ces échanges proximaux entre théorie et pratique nous permettent d'anticiper une forme d'entraînement à la mise en action des savoirs auprès de chaque PES par la modélisation d'une articulation soutenue, encourageant l'émergence de savoirs professionnels.

L'aller-retour savoirs et actions favorise la construction des compétences des formé[·es]. Quant aux rôles des formateurs [et des formatrices], ils sont complémentaires. Ils permettent d'aider les formé[·es] à mettre en lien l'expérience professionnelle issue du terrain et les multiples savoirs dispensés dans le centre de formation. Nous pouvons considérer que la diversité des champs d'expertise et des

savoirs de référence des formateurs [et des formatrices] donne sens à cette organisation ainsi qu'au développement des compétences des formé[·es]. (Pasche Gossin, 2017, p. 16)

Pour faire une illustration de cet entraînement à la mise en action des savoirs dans ce projet, des liens théorie-pratique pourraient, par exemple, être effectués par le groupe d'APP en tenant compte des composantes de la gestion de classe, telles qu'expliquées par Gaudreau (2017, 2024)¹. Suivant cet exemple, un lien pourrait être fait entre une pratique de gestion du temps d'une PES et la composante relative à la gestion des ressources.

2.4.3 L'élargissement du champ des actions professionnelles

La troisième dimension du registre de formation, issu des travaux de Pasche Gossin (2012), est celle dédiée à l'élargissement du champ des actions professionnelles. La chercheuse mentionne que les personnes formatrices aident au déploiement de nouvelles pistes d'action en soutenant la construction de nouveaux outils chez les individus formés pour agir en classe. Ce retour à la pratique après un passage théorique pourrait soutenir une fois de plus l'émergence de savoirs professionnels chez les PES impliquées. Dans l'optique d'organiser les résultats de notre recherche, cette dernière dimension de Pasche Gossin (2012) réfère aux pistes proposées par les membres des groupes d'APP pour améliorer les pratiques professionnelles de gestion de classe des PES. La deuxième partie de notre second objectif spécifique, laquelle renvoie aux pistes d'amélioration collectivement suggérées aux PES, peut être atteinte par cette étape du processus d'APP. Ces pistes, analysées comme contribuant à élargir le champ des actions professionnelles de la PES qui les reçoit, pourraient ou pourraient ne pas être associées à des savoirs. En d'autres termes, de manière opérationnelle, l'analyse de cette troisième

¹ Il est à noter qu'au moment de la collecte, l'ouvrage actualisé de Gaudreau, sur lequel repose notre conceptualisation de la gestion de classe, n'était pas encore paru. Cela explique la présence de Gaudreau (2017) et l'absence de Gaudreau (2024) dans le chapitre des résultats.

dimension peut entre autres permettre d'examiner si des savoirs ont été convoqués pour appuyer les pistes suggérées.

Ces trois dimensions de Pasche Gossin (2012) s'articulent selon une logique progressive où la verbalisation de l'agir professionnel pose les bases d'une réflexion collective. Cette réflexion nourrit ensuite les liens entre les pratiques de gestion de classe constatées dans les vidéos à 360° et la théorie (savoirs de référence et savoirs pratiques), favorisant un processus dynamique où les PES s'imprègnent de cette articulation théorie-pratique. Enfin, l'élargissement du champ des actions professionnelles leur permet d'entrevoir des pistes à considérer pour l'amélioration de leurs pratiques de gestion de classe.

Comme ces trois dimensions de Pasche Gossin (2012) et ces étapes du processus d'APP sont insuffisantes pour répondre au troisième objectif spécifique de la recherche, soit relever collectivement les apports et les limites du processus vécu d'analyse de pratiques professionnelles en gestion de classe, nous ajoutons un sous-volet au cadre d'analyse retenu en ce qui concerne le dispositif lui-même. Une discussion collective au sujet des apports et des limites du processus vécu d'APP permet de faire ressortir les perceptions des personnes participantes par rapport au dispositif expérimenté. Une analyse horizontale (Deslauriers, 1987) de cette discussion collective, qui adopte une perspective d'ensemble sur les trois dimensions interprétatives susmentionnées (Pasche Gossin, 2012), est présentée à la fin des résultats en vue de contribuer à l'atteinte du troisième objectif spécifique de cette étude.

L'objectif principal de cette recherche, soit dégager les apports et les limites du processus d'analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe, peut être atteint grâce à notre interprétation des résultats mettant en lumière la contribution des trois objectifs spécifiques à la concrétisation de cet objectif principal.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre expose les considérants méthodologiques justifiant les décisions prises en vue d'atteindre l'objectif de la recherche, qui consiste à dégager les apports et les limites du processus d'analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe. Ce processus se concrétise à travers trois objectifs spécifiques : décrire collectivement des extraits vidéoscopés significatifs en matière de gestion de classe; analyser les liens collectivement établis entre la théorie et la pratique, menant à des pistes collectivement suggérées pour améliorer les pratiques professionnelles de gestion de classe; et relever collectivement les apports et les limites du processus vécu d'analyse de pratiques professionnelles en gestion de classe. Plus spécifiquement, le chapitre détaille le devis de recherche privilégié, la population cible, les méthodes de collecte et d'analyse des données, les critères de scientificité ainsi que les considérations éthiques.

Il importe de préciser que la présente étude est inspirée du troisième objectif d'une plus vaste recherche menée par la chercheuse Josianne Caron, professeure à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), et la cochercheuse Geneviève Bergeron, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ce troisième objectif a été grandement approfondi, remanié et déplié en nouveaux sous-objectifs pour la présente recherche. Quant à la plus vaste étude, financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), elle avait pour but de répondre à la question suivante : comment des personnes futures enseignantes intègrent-elles la nouvelle compétence relative à la gestion de classe (MEQ, 2020) en groupe d'analyse de pratiques vidéoscopées? Pour y parvenir, trois objectifs ont été mis de l'avant, notamment celui de dégager les apports d'une APP en groupe relativement à l'articulation des connaissances interdépendantes issues de la pratique et de la

recherche. Cet objectif, découlant de cette plus vaste recherche, est justement celui qui inspire la présente étude indépendante, bien qu'elle soit affiliée. Dans un souci de distinction des travaux, il importe de mettre en avant l'autonomie de la démarche d'investigation ainsi que les choix personnels et spécifiques qui ont guidé ce projet de maîtrise. Ces choix se manifestent particulièrement dans la recension des écrits menant à la problématisation, la question de recherche, les objectifs poursuivis, les concepts définis et le cadre d'analyse.

3.1 LE DEVIS DE RECHERCHE

La présente recherche repose sur un devis qualitatif d'étude multicas (Merriam et Tisdell, 2016), aussi nommé étude de cas multiples (Fortin et Gagnon, 2022; Yin, 2018), qui se définit comme une démarche d'analyse approfondie d'un phénomène vécu par plusieurs personnes, groupes ou organisations (Fortin et Gagnon, 2022). L'élaboration d'une description et d'une analyse détaillées est centrale à la démarche de compréhension des cas sélectionnés (Fortin et Gagnon, 2022; Yin, 2018). L'utilisation de l'étude multicas s'avère particulièrement pertinente au sein de notre projet pour mettre en lumière l'unicité des cas grâce à une analyse approfondie de chacun dans son contexte réel (Barlatier, 2018; Yin, 2018). Tout en permettant la découverte de convergences et de distinctions (Merriam et Tisdell, 2016; Yin, 2018), la diversité des cas explorés contribue également à renforcer la transférabilité des résultats et leur portée interprétative (Merriam et Tisdell, 2016).

3.2 LA POPULATION CIBLE ET L'ÉCHANTILLON

La population cible pour ce projet se compose de PES inscrites dans un baccalauréat en enseignement au Québec, soit au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP), au baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) ou à celui en enseignement en adaptation scolaire et sociale (BEASS). Pour être sélectionnées, les personnes devaient être inscrites à un cours universitaire en gestion de classe en plus d'un

stage de formation pratique (1^{er}, 2^e ou 3^e stage selon leur parcours de formation) au courant du trimestre d'études où elles étaient approchées, faisant d'elles des personnes étudiantes-stagiaires (PES). Afin de solliciter la participation de ces personnes, le projet a été présenté par l'étudiante-chercheuse à trois groupes, avec l'accord des directions des programmes, soit un pour chaque baccalauréat préalablement mentionné. Deux universités québécoises ont été approchées pour ce projet, soit l'UQAR et l'UQTR. Les PES désirant participer au projet de recherche étaient ensuite invitées à exprimer leur intérêt auprès de l'étudiante-chercheuse par courriel.

Le recrutement des PES s'est effectué via une méthode d'échantillonnage par volontariat, méthode impliquant que les individus de la population cible soient invités à participer volontairement à une enquête, à une étude ou à une recherche (Fortin et Gagnon, 2022). Six PES répondant aux critères ont initialement été recrutées, soit une au BEPEP, deux au BEASS et trois au BES. Parmi ces dernières, l'une d'entre elles s'est désistée du projet et une autre a été contrainte d'utiliser un angle de 180° plutôt qu'un de 360° pour sa captation en raison du non-consentement de tous ses élèves. Ainsi, comme ces deux personnes étaient inscrites au BES, quatre PES à l'échelle des trois programmes ($n = 4$) ont été incluses dans le projet de recherche.

3.3 LA COLLECTE DE DONNÉES

La section suivante présente la manière dont les données ont été collectées et analysées. Les outils de collecte sont en amont décrits afin de permettre une meilleure compréhension de la démarche détaillée en aval.

3.3.1 Les outils de collecte de données

Les images recueillies en stage par les PES ont été obtenues par le biais d'un appareil de captation à 360°, avant d'être analysées via l'outil d'autoconfrontation simple, puis celui

d'autoconfrontation croisée. La description de ces différents outils est présentée dans les prochains paragraphes.

3.3.1.1 La caméra à 360°

Dans le cadre de notre projet, l'appareil de captation choisi se distingue de ceux traditionnels qui, malgré leurs grands apports (Gaudin et Chaliès, 2015), démontrent d'importantes limitations (Tiberghien, 2015). Pour résoudre un problème majeur lié au champ de vision restreint d'un appareil ordinaire (Tiberghien, 2015), la caméra à 360° Insta360 ONE X2 a été choisie pour permettre d'éliminer tout angle mort pouvant engendrer une limitation des données recueillies (Borg, 2021; Gold et Windscheid, 2020; Mac Mahon et al., 2019) et nuire à l'analyse des pratiques de gestion de classe des PES. Selon Blondeau (2018), l'appareil sélectionné doit être d'assez petite taille afin de se faire vite oublier par les élèves et les PES; en l'occurrence, celui choisi mesure 4,62 cm de largeur sur 2,98 cm de profondeur sur 11,3 cm de hauteur.

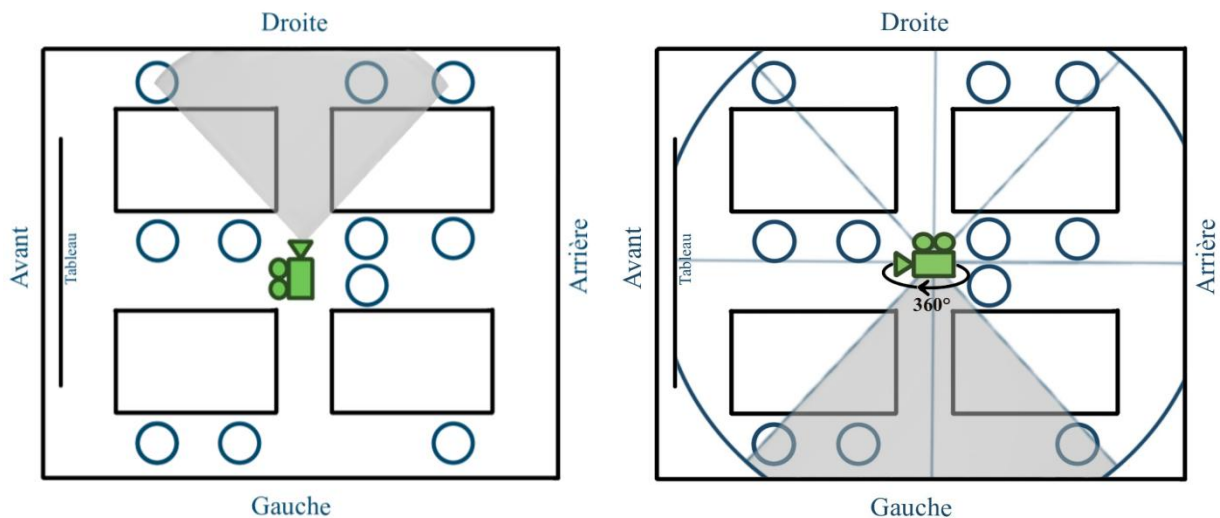


Figure 2. Angle de prise de vue d'un appareil traditionnel de captation (gauche) et celui d'un appareil permettant la captation vidéo à 360° (droite). Figure inspirée de Kosko et al. (2022).

La figure 2, inspirée de celle de Kosko et al. (2022), présente l'angle de captation d'une caméra traditionnelle en comparaison avec celui d'une caméra filmant à 360°. Alors que le schéma de gauche présente un champ de vision restreint par le positionnement de l'appareil, celui de droite présente une couverture totale de la classe aménagée en ilots. La vidéo à 360° se distingue des vidéos traditionnelles par sa capacité à capturer une vue sphérique, permettant à la personne spectatrice de décider de l'angle qu'elle souhaite explorer, plutôt que de suivre une direction prédéfinie (Kosko et al., 2022). Considérant la prise de vue d'ensemble offerte par ce type de caméra, le choix de cet outil comme support à la mémoire des PES dans un dispositif d'APP apparaît justifié. Un appareil Insta360 ONE X2 a été prêté à chaque PES par l'UQAR. Un guide relatif à son utilisation (voir annexe I) a été remis aux PES volontaires afin de les soutenir sur le plan technologique dans leur processus de captation autonome en classe de stage.

Pour parvenir à visionner les vidéos à 360° dans toute leur potentialité, le logiciel Insta360 Studio 2022 a été utilisé afin d'exporter les captations vers un ordinateur privé. Une fois exportées et enregistrées, celles-ci ont été téléversées sur la plateforme d'hébergement sélectionnée : Panopto. Cette plateforme, sous licence avec l'UQAR, a été choisie pour sa convivialité de lecture et de navigation dans les vidéos à 360°. Ses options de partage sécurisé, octroyant un accès temporaire uniquement aux personnes détentrices du lien, et ce, sans possibilité de téléchargement du contenu, ont également pesé dans la balance. Le visionnement des vidéos à 360° s'effectuait à l'aide la navigation clavier-souris permettant dès lors « de mener une activité d'exploration de la vidéo [...] en pouvant changer l'angle de visionnement à sa guise » (Roche et al., 2023, p. 36).

En vue d'analyser les images captées, soit d'effectuer une vidéoscopie (Maubant et al., 2005), deux phases sont reconnues essentielles par Clot et al. (2000) et Massé et al. (2021), soit l'autoconfrontation simple et l'autoconfrontation croisée. Les prochaines lignes décrivent ces deux outils.

3.3.1.2 L'autoconfrontation simple

L'autoconfrontation simple est un outil d'analyse personnelle par lequel la personne praticienne, ici PES, est invitée à porter un regard critique sur ses propres actions filmées dans l'activité professionnelle (Clot et al., 2000). Dans le cadre du plus vaste projet qui inspire cette recherche, les données recueillies de l'autoconfrontation simple de chaque PES constituent un objet d'analyse. En revanche, dans notre contexte, il importe de mentionner que cet outil agit plutôt à titre de préalable de la phase qui nous intéresse spécifiquement : l'autoconfrontation croisée. Plus précisément, en ce qui concerne la présente recherche, retenons que l'autoconfrontation simple servait uniquement d'étape préparatoire afin que les PES puissent choisir des extraits vidéos leur semblant significatifs (Leroux et Vivegnis, 2019) en matière de gestion de classe.

Afin de soutenir les PES dans la préparation de l'autoconfrontation simple, un guide y étant relatif a été élaboré. Les questions qui allaient être posées lors de la rencontre s'y retrouvaient d'ailleurs. Un tableau d'annotation d'extraits vierge y était également joint afin de préciser les temps de début et de fin des extraits choisis, en plus de permettre une prise de notes guidée.

3.3.1.3 L'autoconfrontation croisée

L'autoconfrontation croisée est un outil d'analyse collaboratif demandant la participation d'un collectif. Les membres de ce collectif peuvent formuler des commentaires, à la fois rétrospectifs et prospectifs (Valaskakis, 1975), sur les pratiques professionnelles mises en œuvre et filmées par la personne praticienne (Clot et al., 2000), en l'occurrence une PES. En comparaison avec l'autoconfrontation simple, l'autoconfrontation croisée permet à la personne au cœur de l'analyse de ne plus être seule « pour réfléchir à ses actions, grâce à la mise à distance de l'action que permet la vidéo, soutenue par une réflexion accompagnée » (Gouin et al., 2021, p. 41). Cet outil de coanalyse de pratiques professionnelles est celui qui

a été utilisé en vue de recueillir les données de ce projet de recherche effectué dans le cadre d'une maîtrise.

Afin de soutenir la préparation des membres du collectif en vue de l'autoconfrontation croisée, un guide y étant relatif a été élaboré (voir annexe II). Les questions posées par l'étudiante-chercheuse, prenant le rôle d'animatrice au sein du collectif d'APP, s'y retrouvaient d'ailleurs. De plus, des informations concernant les extraits choisis par la PES concernée (durée des extraits, mises en contexte, pratiques mobilisées, intentions) y étaient consignées et transmises aux membres du collectif par ce document.

3.3.2 La démarche de collecte de données

Les sections suivantes abordent les différentes étapes du processus de collecte de données. Il y est question du recrutement des participantes et des participants de la recherche, du déroulement de l'autoconfrontation simple vécue par chaque PES, puis du déroulement des autoconfrontations croisées.

3.3.2.1 Le recrutement des PES

Comme précédemment mentionné, le présent projet fait partie d'une plus vaste recherche pour laquelle un partenariat avec les personnes chargées de cours des trois groupes de gestion de classe de l'UQAR et de l'UQTR a été mis en place. De fait, en début de trimestre, il a été convenu avec elles d'un travail à intégrer à leur plan de cours, soit une captation vidéo en stage qui servirait pour une activité dans le cours de gestion de classe. Les PES inscrites à l'UQAR ont pu emprunter une caméra à 360° directement auprès des services bibliothécaires de l'institution. En ce qui concerne les personnes inscrites à l'UQTR, un prêt interuniversitaire a été effectué entre l'UQAR et l'UQTR pour offrir la même opportunité à chaque groupe. L'étudiante-chercheuse a ensuite contacté, par courriel, les PES ayant manifesté leur intérêt de participation à la présente recherche lors de la présentation du projet

dans leur cours universitaire de gestion de classe. Ce message décrivait le contexte de la recherche, la question de recherche ainsi que ses objectifs. Il invitait également chaque personne intéressée à participer à une rencontre à distance, via l'application de visioconférence Zoom, afin de répondre à ses questionnements et de lui expliquer plus en profondeur les étapes de son implication advenant sa participation. À la suite de cette rencontre, celles et ceux ayant choisi de faire partie de la recherche ont rencontré en personne l'étudiante-chercheuse afin qu'elle leur explique le fonctionnement de l'appareil de captation à 360° utilisé, la caméra Insta360 One X2. Une carte microSD – à usage unique pour assurer la sécurité des données – a été prêtée par l'équipe de recherche à chaque PES afin de recueillir les enregistrements en milieu de stage de la manière la plus sécurisée possible. Du soutien technique leur était également offert par courriel, sur demande. Une fois la captation réalisée en milieu scolaire et le stage terminé, les cartes microSD ont été récupérées par l'étudiante-chercheuse afin qu'elle exporte les vidéos y étant enregistrées vers le logiciel Insta360 Studio 2022 sur son ordinateur privé, puis qu'elle les téléverse sur la plateforme sécurisée choisie.

3.3.2.2 L'autoconfrontation simple

Les PES ayant accepté de participer au projet ont ensuite passé à la prochaine étape. Une fois le trimestre terminé et les vidéos des PES exportées et téléversées sur la plateforme sécurisée d'hébergement, chaque personne a vécu une rencontre via l'outil d'autoconfrontation simple. Chacune d'entre elles devait visionner son activité professionnelle filmée en portant une attention particulière aux pratiques de gestion de classe mobilisées, ou qui auraient pu l'être, en vue de sélectionner des extraits significatifs pour elle en matière de gestion de classe. Cette signification pouvait être rattachée à des pratiques tant positives que préoccupantes (forces, défis, questionnements, etc.). Une durée de 10 à 20 minutes était demandée pour la totalité des extraits sélectionnés. Au cours de l'autoconfrontation simple, six questions étaient posées à la PES invitée pour soutenir son regard autocritique et lui donner une voix prioritaire avant la rencontre groupale :

- Question 1 :** Comment décririez-vous l'extrait que nous avons vu (contexte, pratiques, interventions, actions)?
- Question 2 :** À ce moment, quelles étaient vos intentions?
- Question 3 :** Quel·s lien·s faites-vous entre cet extrait et la théorie apprise dans le cadre de votre cours de gestion de classe? (Concepts, modèles, composantes, approches, courants, interventions. Indiquez les personnes autrices associées aux théories évoquées).
- Question 4 :** À quelle·s dimension·s de la compétence à gérer la classe (Ministère de l'Éducation, 2020) pouvez-vous relier cet extrait? Si cela s'applique, à quel aspect de la vision actuelle de la gestion de classe pouvez-vous relier cet extrait (changements sociétaux)?
- Question 5 :** Si c'était à refaire, que feriez-vous différemment? Quelle·s piste·s d'amélioration proposez-vous pour bonifier vos pratiques? Quels sont vos appuis théoriques, si possible? (Concepts, modèles, composantes, approches, courants, interventions. Indiquez les personnes autrices associées aux théories évoquées).

En fin d'entrevue, une dernière question lui était posée :

- Question 6 :** Quels sont, selon vous, les avantages et les inconvénients de l'utilisation d'une caméra à 360° dans la réalisation d'une vidéoscopie?

Malgré cette structure mise en place pour orienter la rencontre, la verbalisation des réflexions et des questionnements émergents était encouragée.

Avant la rencontre, chaque PES devait compléter un tableau d'annotations d'extraits indiquant la durée de chaque extrait choisi, les pratiques de gestion de classe constatées dans chacun et les intentions sous-jacentes à celles-ci. Une séance sur Zoom d'une durée de 30 à

40 minutes a été vécue par chaque PES participant à la recherche pour un total de quatre rencontres d'autoconfrontation simple. Comme le suggèrent Clot et al. (2000) et Leblanc et Veyrunes (2011), chacune d'entre elles a été enregistrée en vue de recueillir les données pour le plus vaste projet. Il convient de rappeler que pour cette recherche, les données des autoconfrontations simples n'ont pas été analysées. Elles font plutôt partie des activités de diffusion relatives au plus vaste projet dans lequel la présente étude s'inscrit. Ainsi, le tableau d'annotation d'extraits complété par chaque PES est le seul élément des autoconfrontations simples retenu pour la collecte de données de l'étude actuelle, et ce, simplement en vue d'aider les membres de chaque groupe d'APP à se préparer à l'autoconfrontation croisée (voir annexe II).

3.3.2.3 Le recrutement des membres des groupes d'APP

Dans une optique de formation de groupes hétérogènes, c'est-à-dire composés de membres aux expériences variées et aux compétences complémentaires, nous avons choisi d'associer les PES à plusieurs personnes occupant des rôles distincts. Plus précisément, en plus d'elle-même, chaque PES était accompagnée dans l'APP par une personne novice en enseignement (ayant terminé ou presque un baccalauréat en enseignement), une personne superviseure (supervisant ou ayant déjà supervisé des stages en enseignement), une personne-ressource en gestion de classe (personne professeure ou chargée de cours) ainsi qu'une personne enseignante associée (ayant déjà accueilli des stagiaires dans sa classe). Quatre groupes hétérogènes ont été constitués, soit un par cas. Les membres ont été approchés par courriel selon une sélection relative aux rôles, établie par l'équipe de recherche. Une fois une réponse positive obtenue de la part des personnes sélectionnées, chaque groupe a été contacté à nouveau par courriel afin de trouver un moment convenant à toutes et à tous pour tenir la rencontre. Le guide préparatoire relatif à l'autoconfrontation croisée incluant le tableau d'annotation d'extraits amorcé par la PES (voir annexe II) leur a également été acheminé à l'avance afin que les membres puissent visionner les extraits choisis par la PES et amorcer leur réflexion.

3.3.2.4 L'analyse de pratiques professionnelles soutenue par l'autoconfrontation croisée

Spécifiquement dans le cadre de notre projet, quatre séances d'APP d'une durée de 90 à 120 minutes ont été tenues pour la collecte de données par le biais de l'outil d'autoconfrontation croisée. Comme il s'agissait de rencontres groupales, la modalité à distance a été retenue afin de maximiser les plages horaires tout en limitant les déplacements des personnes participantes (PES et membres des groupes d'APP). Pour ce faire, l'application de visioconférence Zoom a été choisie pour tenir les séances collectives. Chacune a été enregistrée en format audiovisuel, avec l'accord préalable des personnes participantes afin de faciliter la transcription intégrale ultérieure.

Les séances sur Zoom ont été animées par l'étudiante-chercheuse qui s'assurait d'enregistrer chacune d'entre elles à des fins d'analyse subséquente. L'animatrice commençait chacune des quatre rencontres en saluant et en présentant toutes les personnes présentes, puis établissait un ordre de discussion pour assurer un déroulement optimal (voir annexe III). Des ajouts et enrichissements de la part des autres personnes étaient toutefois les bienvenus, peu importe l'ordre de passage prédéfini. Le visionnement un à un des extraits, préalablement choisis par la PES concernée, était ensuite réalisé collectivement à l'aide de la fonctionnalité de partage d'écran. La navigation dans la vidéo à 360° était effectuée par l'animatrice à l'aide de la souris d'ordinateur en suivant les instructions de la PES. Après chaque extrait, les questions suivantes étaient posées à la PES :

Question 1 : Comment décririez-vous l'extrait que nous avons vu (contexte, pratiques, interventions, actions)?

Question 2 : À ce moment, quelles étaient vos intentions?

Une fois ces questions répondues, les autres personnes participantes constituant le collectif d'APP devaient se prononcer sur l'extrait visionné en répondant aux trois suivantes :

- Question 3 :** Que constatez-vous dans l'extrait visionné? Quel·s lien·s faites-vous entre cet extrait et vos savoirs? (Concepts, modèles, composantes, approches, courants, interventions. Au besoin, indiquez les personnes autrices associées aux savoirs de référence évoqués).
- Question 4 :** À quelle·s dimension·s de la compétence à gérer la classe (Ministère de l'Éducation, 2020) pouvez-vous relier cet extrait?
- Question 5 :** Quelle·s piste·s d'amélioration proposez-vous pour bonifier les pratiques observées? Quel·s savoir·s soutiennent vos pistes, si possible? (Concepts, modèles, composantes, approches, courants, interventions. Au besoin, indiquez les personnes autrices associées aux savoirs de référence évoqués).

Une fois tous les extraits visionnés et analysés, une dernière question était posée en fin de rencontre à toutes les personnes participantes. La PES était la première à y répondre, puis l'ordre de discussion préalablement établi se poursuivait.

- Question 6 :** En vous remémorant ce que la personne étudiante-stagiaire a fait et ce qui a été discuté collectivement, quels sont les apports et les limites d'une analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe?

Les participantes et les participants étaient remerciés à la fin de l'autoconfrontation croisée pour leur implication au projet. Nous les invitions par ailleurs à conserver la confidentialité des noms et des échanges sachant qu'un nom fictif allait être donné à chaque PES. Après chacune des rencontres, le lien temporaire attribué à chaque personne participante pour le visionnement préalable des extraits à 360° était désactivé.

3.4 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Les enregistrements réalisés lors de chaque séance d'autoconfrontation croisée ont d'abord fait l'objet d'une transcription intégrale avant d'être analysés au regard de notre cadre d'analyse découlant du registre « former » de Pasche Gossin (2012), tel que décrit au chapitre précédent. Pour rappel, trois dimensions interprétatives déploient ce registre, respectivement l'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel, l'entraînement à la mise en action des savoirs, puis l'élargissement du champ des actions professionnelles.

Le logiciel d'analyse qualitative NVivo a été employé afin d'effectuer un codage des transcriptions produites. Une approche inductive modérée (Anadón et Savoie-Zajc, 2009) a été mise de l'avant par la codification d'unités de sens se rattachant aux trois grandes dimensions de Pasche Gossin (2012), qui ont ensuite été précisées de manière totalement inductive en fonction des données obtenues. Tout comme le mentionnent Anadón et Savoie-Zajc, « les catégories préliminaires d'analyse sont ancrées dans ce cadre [...]. La richesse des données recueillies vient toutefois compléter la grille initiale d'analyse » (2009, p. 3). Subséquemment, l'analyse inductive des données collectées a fait naître des nœuds et des sous-nœuds émergents. En effet, les trois dimensions de Pasche Gossin (2012) ont pu respectivement être illustrées par des pratiques de gestion de classe, des liens théorie-pratique et des pistes d'amélioration, qui ont été détaillés par des sous-nœuds d'interprétation, notamment des fonctions émergentes sous-jacentes aux liens théorie-pratique et une catégorisation des pistes suggérées (voir annexe IV).

Les éléments révélateurs ont d'abord été mis en évidence, puis consignés dans un tableau synthèse dans l'optique de codifier de manière uniforme les transcriptions de chaque autoconfrontation croisée. Le quart du corpus étudié a été soumis à un processus de codification menant à un accord interjuges. La concordance entre les nœuds et les unités de sens a été recherchée et négociée lors de l'analyse de ce corpus par l'étudiante-chercheuse, les deux chercheuses responsables du plus vaste projet ainsi qu'une étudiante au doctorat en éducation effectuant un stage doctoral et de l'auxiliariat de recherche.

Dans les résultats, une analyse verticale approfondie est d'abord effectuée pour chacun des quatre cas permettant d'en comprendre ses spécificités et son contexte unique (Deslauriers, 1987). Pour chacun, la première dimension de Pasche Gossin (2012) – l'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel – est mise en relation avec la codescription effectuée entre la PES et le groupe d'APP qui l'accompagne. La deuxième dimension – l'entraînement à la mise en action des savoirs – est ensuite associée aux liens théorie-pratique effectués par le collectif d'APP ainsi qu'aux fonctions émergentes sous-jacentes à ceux-ci. Finalement, la troisième dimension – l'élargissement du champ des actions professionnelles – se rapporte aux pistes proposées par les membres du groupe d'APP en vue d'améliorer les pratiques de gestion de classe de la PES. À la fin du chapitre présentant les résultats, les apports et les limites du processus vécu d'APP collectivement relevés lors des quatre autoconfrontations croisées sont analysés de manière horizontale, mettant en évidence des propriétés communes entre les cas (Deslauriers, 1987). Une vue d'ensemble sur le processus d'APP vécu en contexte offert d'alternance intégrative permet d'alimenter la discussion des résultats au regard des apports et des limites de la démarche.

3.5 LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ

Les critères de scientificité pris en considération dans le cadre de l'analyse des données reposent sur les critères méthodologiques en recherche qualitative, tels qu'énoncés par Savoie-Zajc (2018). Ces critères visent à assurer la qualité et la rigueur des processus de collecte et d'analyse des données.

D'une part, le recours à la triangulation des perspectives entre les personnes chercheuses constitue un levier pour répondre aux exigences de crédibilité et de fiabilité (Savoie-Zajc, 2019). En effet, tel que mentionné au préalable, un processus de codification à plusieurs menant à un accord interjuges a été effectué pour l'entièreté d'un cas étudié. En cas de désaccord, une discussion ouverte entre les membres de l'équipe de recherche a conduit à un codage consensuel. Cette démarche a permis de croiser les points de vue individuels,

réduisant ainsi les risques de biais interprétatifs tout en favorisant une approche objective et nuancée de l'analyse des données (Savoie-Zajc, 2019). De plus, afin de renforcer la crédibilité des résultats, les personnes participantes ont été directement interrogées en lien avec la question de recherche de cette étude, apportant un métaregard complémentaire au nôtre sur le processus d'APP. Leur réponse à celle-ci nous permet de vérifier la concordance entre la vision de l'équipe de recherche et celle des participantes et des participants (Drapeau, 2004).

D'autre part, les données ont été recueillies et analysées de façon rigoureuse en vue de respecter le critère de confirmation. Pour ce faire, les outils utilisés pour collecter les données ont fait l'objet d'une révision minutieuse par l'équipe de recherche. Premièrement, un protocole a été élaboré en collaboration avec l'équipe des services technopédagogiques de l'UQAR afin d'optimiser l'utilisation de la caméra à 360°, tout en garantissant la confidentialité et le stockage sécurisé des données captées, ainsi que leur téléversement optimal dans Panopto. Deuxièmement, les outils d'autoconfrontation ont été élaborés afin d'être à la fois en cohérence avec les principes énoncés par Clot et al. (2000) et Massé et al. (2021), ainsi qu'avec les trois dimensions du registre de formation de Pasche Gossin (2012). Une validation par l'équipe de recherche, incluant des personnes chercheuses spécialistes de la gestion de classe dans divers programmes en éducation, a ensuite été effectuée. Les outils ont par la suite été testés auprès d'une auxiliaire de recherche, étudiante au premier cycle dans un programme d'enseignement, pour identifier des problèmes potentiels (p. ex. de compréhension). Quelques ajustements portant sur la clarté des formulations ont été apportés à la suite de ses suggestions de modifications.

Pour renforcer une fois de plus la rigueur de l'analyse, les éléments suivants ont été particulièrement pris en considération. En premier lieu, afin de favoriser la transférabilité des résultats, des descriptions détaillées et verticales (Deslauriers, 1987) des cas ont été effectuées, ce qui contribue à situer les constats dans des contextes similaires. En ajout, le devis de recherche privilégié d'étude de cas multiples a également permis de renforcer la crédibilité et la transférabilité des résultats en favorisant la mise au jour de « répliques »

entre les cas » (Prévost et Roy, 2012, p. 72). En d'autres termes, l'analyse de quatre cas plutôt que d'un cas unique a voulu dresser un portrait plus riche en vue de répondre à la question de recherche. En second lieu, un soin particulier a été apporté à l'intégrité des données. Pour ce faire, nous avons utilisé de nombreuses citations directes dans les résultats, assurant ainsi que les perspectives des participantes et des participants soient fidèlement rendues et respectées tout au long de l'analyse.

3.6 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Comme mentionné, le présent projet de recherche en sous-tend un plus vaste mené par deux chercheuses en éducation. Il est donc à noter que ni la chercheuse principale, ni la cochercheuse, ni l'étudiante-chercheuse n'étaient en position d'autorité par rapport aux PES qui ont participé à la recherche au moment du recrutement et de la collecte. Les groupes d'étudiantes et d'étudiants sous la responsabilité de la chercheuse et de la cochercheuse au moment du recrutement et de la collecte n'ont pas été sollicités. Par ailleurs, les personnes superviseuses et enseignantes associées n'étaient pas non plus en position d'autorité et n'avaient jamais encadré les PES lors d'un stage. Lors des autoconfrontations (simples et croisées), toutes les PES recrutées avaient terminé leur stage en milieu scolaire ainsi que leur cours universitaire de gestion de classe.

Une certification éthique a été émise par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAR (2023-202, 122-998) en date du 22 septembre 2022 (voir annexe V). Une certification éthique a également été rendue par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR (CER-22-292-11.02) en date du 5 octobre 2022 (voir annexe VI).

Un formulaire de consentement de participation à la recherche (voir annexe VII) a été présenté et expliqué en détail à toutes les personnes participantes afin qu'elles signent d'un consentement libre et éclairé. Il leur a par ailleurs été précisé qu'elles pouvaient mettre fin à leur participation à n'importe quelle étape du projet, et ce, sans aucune conséquence.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats de la recherche et contribue à atteindre les objectifs de cette dernière. Les résultats de cette étude, centrée sur le développement de la compétence à gérer le fonctionnement du groupe-classe (MEQ, 2020), suivent le cadre d'analyse des données expliqué préalablement. Quatre cas sont présentés successivement sous les noms fictifs d'Étienne, de Samira, de Vincent et de Camille afin de préserver l'anonymat des PES. Pour chacun des cas, les extraits vidéos sélectionnés ont été regroupés selon leur contexte afin de favoriser une compréhension globale du cas ainsi que pour éviter une certaine redondance, notamment en ce qui a trait aux liens théorie-pratique effectués relativement à la gestion de classe. Il convient de rappeler que l'analyse des résultats est centrée sur une démarche inductive modérée (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Les cas sont analysés inductivement l'un après l'autre, de manière verticale (Deslauriers, 1987), en étant toutefois organisés selon la structure du registre de formation de Pasche Gossin (2012), lequel se précise en trois dimensions explicitées dans le cadre d'analyse au chapitre 2.

En cohérence avec cette structure, les extraits sélectionnés font, dans un premier temps, l'objet d'une description réalisée par la PES, à laquelle s'ajoute la vision du groupe hétérogène d'analyse qui l'accompagne afin d'aider au retour et à la verbalisation de l'agir. Dans un deuxième temps, des liens entre théorie et pratique sont émis par les membres en vue d'entraîner la PES à la mise en action des savoirs pour développer ses propres savoirs professionnels. Notre analyse inductive fait d'ailleurs ressortir des fonctions émergentes à la source de ces liens. Nous y reviendrons avant de présenter le premier cas. Enfin, dans un troisième temps, les pistes d'amélioration proposées par le collectif hétérogène d'APP tout au long de la séance d'autoconfrontation croisée sont abordées dans l'optique d'élargir le champ des actions professionnelles de la PES. Une fois les quatre cas exposés en détail, une

synthèse en est faite avant d'aborder les apports et les limites du processus vécu d'APP vidéoscopées à 360° collectivement relevés.

Avant d'aller plus loin dans la présentation des résultats, il nous apparaît important d'expliquer les différentes fonctions qui émergent de notre analyse inductive quant aux liens entre théorie et pratique effectués par les groupes hétérogènes d'APP. Elles sont introduites ici, considérant qu'elles précisent les liens établis par les membres des groupes tout au long du chapitre. Rappelons que ces liens, bien que majoritairement fondés sur des savoirs de référence indiqués par des personnes autrices à l'appui des propos, peuvent aussi être soutenus par des savoirs pratiques, c'est-à-dire des savoirs issus de la pratique (Vanhulle, 2009c) de chaque membre du groupe. Dans les tableaux d'analyse, qui sont greffés au présent chapitre, certains savoirs convoqués sont identifiés par la mention « sans objet », réduite à l'abréviation « s. o. », lorsqu'aucune source précise n'a été spécifiée. Il convient de mentionner que ces savoirs possèdent une valeur équivalente à celle des autres, qu'ils proviennent du vécu et des expériences personnelles de la personne les convoquant ou d'un savoir de référence qu'elle ne parvient pas à détailler explicitement.

Des quatre cas analysés se dégagent cinq fonctions générales qui décrivent la raison des liens évoqués : décrire la pratique; valider la pratique; décrire une limite de la pratique; justifier la pratique; et rassurer la personne étudiante-stagiaire quant à la pratique.

La première fonction qui émerge de l'analyse inductive de nos résultats entend décrire la pratique. En effet, des liens théorie-pratique sont fréquemment exposés par les groupes d'APP en vue de décrire des pratiques de gestion de classe, constatées au sein des captations à 360°, ou de décrire leur contexte d'application. En d'autres mots, les membres convoquent des savoirs pour faire la description de ce qu'ils voient dans les extraits quant à des pratiques de gestion de classe mises en œuvre par les PES ou pour en décrire le contexte dans lequel elles s'inscrivent.

Une deuxième fonction qui relève de notre analyse est celle qui valide la pratique. À certains moments, des liens sont tissés par les membres des collectifs (ou groupes d'APP)

pour donner une rétroaction positive aux PES au regard des pratiques de gestion de classe qu'elles mobilisent et qui sont constatées dans les vidéos à 360°. Cette fonction revient à renforcer les bons coups des PES en s'appuyant de savoirs de référence ou de savoirs pratiques.

La troisième fonction, qui consiste à décrire une limite de la pratique, est utilisée par les membres des groupes d'APP lorsque l'extrait à 360° met en évidence certains défis relativement à des pratiques de gestion de classe des PES. Les liens théorie-pratique soutenus par cette fonction décrivent la limite constatée en s'accompagnant de savoirs qui expliquent les points perfectibles de la pratique. Cette fonction est parfois accompagnée d'une brève explication dans les tableaux d'analyse, afin de clarifier le sens de certaines limites soulevées.

Les liens entre théorie et pratique permettent également de justifier la pratique, quatrième fonction émergente dégagée de notre analyse inductive. Les collectifs hétérogènes d'APP emploient celle-ci pour indiquer les raisons sous-jacentes aux pratiques des PES. Les savoirs convoqués servent à décrire les justifications qui sous-tendent des pratiques de gestion de classe constatées dans les extraits à 360°. Lorsque cette fonction est présente dans les tableaux d'analyse, elle est accompagnée d'une brève explication afin de bien comprendre le sens de cette justification.

À la lumière de notre analyse faisant suite aux autoconfrontations croisées, la cinquième et dernière fonction, soit celle visant à rassurer la personne étudiante-stagiaire quant à la pratique, apparaît dans les résultats, quoique rarement. Cette dernière se manifeste dans les propos des groupes d'APP pour contrebalancer un défi soulevé dans les pratiques de gestion de classe des PES. Les membres qui établissent des liens théorie-pratique ayant cette fonction atténuent la critique constructive formulée à partir du visionnement des extraits, ou encore, rassure les PES qui jugent sévèrement leurs propres pratiques de gestion de classe, et ce, pour qu'elles s'imprègnent de forces. Lorsque cette fonction est présente dans les tableaux d'analyse, elle est elle aussi accompagnée d'une brève explication afin de saisir le sens de cette assurance.

4.1 LE CAS D'ÉTIENNE : PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE VIDÉOSCOPIÉES À 360°

Étienne est un étudiant universitaire de deuxième année au BEPEP. Lors de sa captation vidéo à 360° en milieu scolaire, Étienne effectuait un stage au préscolaire, plus précisément dans une classe de maternelle cinq ans. Au terme d'un premier visionnement individuel, la PES a sélectionné des extraits à présenter au groupe d'APP au regard de sa gestion de classe, lesquels sont regroupés dans les sections suivantes.

4.1.1 L'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel : codescription des pratiques de gestion de classe par Étienne et le groupe d'APP

La prochaine section aborde les descriptions d'Étienne et du groupe d'analyse de pratiques professionnelles qui découlent des discussions tenues en autoconfrontation croisée. En d'autres termes, l'étudiant-stagiaire verbalise d'abord ce qu'il se voit faire dans les extraits vidéos à 360°, puis la voix du groupe complète les propos initialement soulevés en abordant ses propres observations.

4.1.1.1 La description d'Étienne quant à ses pratiques de gestion de classe

En premier lieu, après le visionnement en groupe, Étienne explique que les élèves de sa classe de stage effectuent d'abord une transition par un déplacement du tapis de rassemblement vers les tables de travail. Lors de celui-ci, Étienne en profite pour annoncer le comportement à adopter en le formulant de manière positive. Il dit vouloir formuler sa demande d'un ton calme tout en adaptant son langage à celui compris par les enfants de cinq ans.

Je nomme verbalement le fait que je donnerai le matériel nécessaire pour réaliser l'activité seulement aux enfants qui sont bien assis, en silence et prêts à débiter le travail. Je félicite ensuite tous les enfants qui exécutent la tâche demandée. (Étienne_descr._PES)²

Étienne tisse ensuite lui-même un lien entre sa pratique et l'effet de réverbération (Kounin, 1970) en expliquant qu'il nomme et félicite les élèves qui adoptent le comportement attendu en vue de les valoriser tout en tentant d'obtenir un effet imitatif chez les autres élèves.

En deuxième lieu, Étienne décrit aussi son intervention auprès d'un élève qui manipule son rouleau de ruban adhésif, objet dont il n'a pas besoin pour réaliser l'activité actuelle. À l'appui de sa captation à 360°, il dit effectuer sa demande une étape à la fois, en commençant par lui dire de le ranger et en lui expliquant la raison. Constatant que l'élève n'a pas exécuté sa consigne, il la réitère par un doux rappel verbal, ce qui ne fonctionne toujours pas : l'observation de cette prise de vue révèle que l'élève reste occupé à manipuler son rouleau de ruban adhésif. La PES raconte qu'elle en vient à utiliser les consignes de type alpha, associées à Walker et Walker (1990), en donnant une consigne qu'elle qualifie d'un peu plus ferme tout en restant à proximité. Voyant que l'élève exécute désormais tranquillement sa consigne, Étienne s'éloigne quelques instants pour lui laisser le temps nécessaire à la réalisation de sa demande, ne souhaitant pas que l'élève se sente oppressé par sa proximité. Il dit ensuite revenir pour constater que l'objet a été rangé, geste qu'il félicite en remerciant l'élève de l'avoir fait.

En troisième lieu, l'attention d'Étienne bascule ensuite vers un autre angle de vue de la classe : une élève qui essaie tant bien que mal de lui poser une question. La jeune fille, n'étant pas remarquée même avec sa main levée, l'abaisse et pose directement sa question à voix haute. Étienne décrit alors lui rappeler la règle de classe qui consiste à lever sa main pour obtenir le droit de parole, avant d'écouter sa question. L'élève l'avait pourtant levée, mais ce n'est qu'au moment du visionnement de sa captation à 360° qu'Étienne le constate. Alors que le reste du groupe n'est pas attentif à ce que l'élève dit, l'étudiant-stagiaire demande

² L'indice de codage « descr. » sert à abréger le mot « description ».

l'attention de toutes et tous afin que l'enfant puisse à la fois partager une question pertinente, en plus d'être valorisée.

Je n'ai pas voulu juste lui donner la réponse, mais aussi lui donner l'opportunité de sentir qu'elle a une certaine importance, de lui amener de la confiance dans ses interrogations, l'amener à ne pas avoir peur de poser une question.
(Étienne_descr._PES)

Étienne fait part au groupe d'une certaine limite qu'il perçoit dans sa pratique de gestion de classe par rapport au ton qu'il emploie pour répondre à cette élève.

Quand je visionne l'extrait, il y a des fois où je me trouve un peu passif-agressif dans la façon dont je lui réponds. Je me disais : « Oh mon dieu, pourquoi lui ai-je dit ça comme ça? » Je trouvais que c'était super raide. (Étienne_descr._PES)

En dernier lieu, selon la planification initiale d'Étienne, l'activité devait durer 45 minutes alors qu'en réalité, l'étudiant-stagiaire indique qu'elle en a duré le tiers. La PES commente alors la captation en disant qu'à ce moment, elle commence à se sentir « dépourvue de moyens » (Étienne_descr._PES).

Je réalise que je n'avais pas pensé à l'éventualité où les élèves allaient terminer plus tôt. Je me disais que s'il y avait un ou deux élèves, ils pourraient attendre que tout le monde ait fini, mais quand on voit que c'est absolument toute la classe...
(Étienne_descr._PES)

La PES décrit poursuivre son enseignement de manière peu confiante en improvisant de nouvelles consignes pour essayer, selon ses dires, de reprendre le « contrôle » de la classe (Étienne_descr._PES). Étienne demande donc aux élèves d'aller chercher leurs crayons de couleur lorsqu'ils terminent leur tâche pour les occuper à autre chose en attendant que l'activité soit complétée par le reste du groupe-classe.

4.1.1.2 La description du groupe hétérogène quant aux pratiques de gestion de classe d'Étienne

La description que fait Étienne de sa captation à 360° est ensuite complétée par les propos du collectif d'APP, qui voit d'autres pratiques de gestion de classe de la PES, ou les voit différemment, en vue de l'aider à verbaliser son agir. En effet, lorsque les élèves s'assoient aux tables, un angle de vue permet de mettre en lumière la demande de contact visuel qu'Étienne formule à l'ensemble du groupe-classe avant de commencer à donner de plus amples consignes. Il est aussi décrit qu'Étienne « marche sa classe » (Étienne_descr_coll.)³, c'est-à-dire qu'il y circule partout, ce qui lui permet visiblement de superviser le travail des élèves par une vue qualifiée de « panoramique » (Étienne_descr_coll.) et d'apporter son aide au besoin. Qui plus est, le groupe perçoit une attitude posée chez l'étudiant-stagiaire qui adapte bel et bien son langage au niveau de celui de ses élèves. L'intonation qu'il emploie est décrite comme suscitant l'intérêt.

Lorsqu'Étienne émet une consigne auprès de l'élève distrait par son rouleau de ruban adhésif, son ton est décrit comme étant à la fois calme et ferme. Un des membres remarque également dans cet extrait que l'intervention effectuée est discrète : « Il ne le fait pas de façon humiliante, il l'a pris à part [l'élève], puis je pense que les autres élèves, d'après ce que je vois, ne se sont même pas rendu compte qu'il l'a averti. » (Étienne_descr_coll.).

Le collectif constate aussi beaucoup de renforcement positif, à la fois verbal et matériel. Un membre l'exprime ainsi : « À mon sens, il y avait aussi, outre qu'un renforcement verbal, un renforcement positif plus matériel. Les élèves obtenaient la pierre et la feuille plus rapidement pour commencer le travail lorsqu'ils adoptaient le bon comportement. » (Étienne_descr_coll.). De surcroît, selon les membres du groupe hétérogène, la PES offre des défis aux élèves qui trouvent la tâche trop facile : « Il [un élève] a dit que c'était "fafa" [facile], puis tu lui as donné le défi de le faire un petit peu plus vite. » (Étienne_descr_coll.).

³ L'indice de codage « coll. » sert à abréger le mot « collectif ».

Par ailleurs, il est remarqué et décrit qu'Étienne interpelle les élèves par leur nom pour ramener leur attention sur l'enfant qui a posé une question pertinente.

Le collectif relève finalement que l'étudiant-stagiaire prépare son activité en distribuant des feuilles de papier au groupe-classe, parfois en faisant dos à certains élèves, créant ainsi des angles morts dans sa supervision qui nuisent à sa gestion de classe. Les membres disent aussi avoir remarqué la présence de plusieurs personnes intervenantes dans la classe, qui donnent à leur tour des consignes, pouvant ainsi rendre la situation confuse pour les élèves.

4.1.2 L'entraînement à la mise en action des savoirs : liens théorie-pratique effectués par le groupe d'APP et leur(s) fonction(s)

Le tableau suivant fait état des liens théorie-pratique effectués dans un premier contexte filmé d'Étienne, soit l'articulation des pratiques constatées, collectivement décrites à l'appui de la captation à 360°, et des théories (savoirs) en matière de gestion de classe convoquées par le groupe d'APP. Pour rappel, ces liens faisaient l'objet d'une question posée au collectif par l'étudiante-chercheuse lors de l'autoconfrontation croisée. En amont, le contexte des extraits regroupés et les pratiques constatées, ayant fait l'objet d'une analyse par le groupe hétérogène, sont brièvement décrits dans les deux colonnes de gauche. Suivent ensuite les savoirs convoqués par le collectif pour tisser des liens avec les pratiques qu'il a constatées. Finalement, la colonne de droite présente les fonctions émergentes sous-jacentes aux liens, tout aussi émergents, collectivement établis au regard du développement de la compétence à gérer le fonctionnement du groupe-classe d'Étienne.

Tableau 2

Articulation des pratiques constatées d'Étienne dans un premier contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP

Mise en contexte	Pratiques constatées 	Savoirs convoqués	Fonctions des liens
Les élèves effectuent une transition du tapis vers les tables pour débiter l'activité. Plutôt que de se mettre à la tâche, un élève joue avec son rouleau de ruban adhésif.	<i>Intervient rapidement auprès de l'élève et capte son attention.</i>	☞ Neuvième dimension (consignation et suivi) (MEQ, 2020) ☞ Cinquième dimension (motivation et compréhension) (MEQ, 2020)	➤ Décrire la pratique ➤ Justifier la pratique, soit une intervention à la suite du repérage de signes d'inattention de l'élève
	<i>Donne une consigne en utilisant le nom de l'élève, puis le contact visuel.</i>	☞ Consignes de type alpha (Walker et Walker, 1990)	➤ Décrire la pratique ➤ Valider la pratique ➤ Justifier la pratique, soit pour que l'élève se sente concerné
	<i>Rappelle la consigne à plusieurs reprises et reste à proximité de l'élève.</i>	☞ Répétition du rappel (Archambault et Chouinard, 2022) ☞ Proximité importante (Adamson, 2010)	➤ Décrire la pratique ➤ Valider la pratique ➤ Justifier la pratique, soit de répéter la consigne puisque l'élève s'y oppose
	<i>Garde son calme et intervient de manière individuelle.</i>	☞ Préservation de la dignité de l'élève (Adamson, 2010) ☞ Première dimension (relations) (MEQ, 2020) ☞ Deuxième dimension (climat) (MEQ, 2020)	➤ Valider la pratique
	<i>Donne des rétroactions positives lorsque l'élève se met au travail.</i>	☞ Renforcement positif (s. o.)	➤ Décrire la pratique ➤ Valider la pratique

Le tableau 2 fait d'abord état du contexte où l'élève joue avec son rouleau de ruban adhésif, comportement vu par l'un des membres du groupe d'APP comme une forme d'opposition : « L'élève est plus préoccupé par son ruban que par les consignes de l'enseignant volontairement ignorées. » (Étienne_liens_coll.). Des pratiques d'Étienne, constatées lors du visionnement de la captation à 360°, sont validées par le collectif d'APP,

notamment au regard de la proximité utilisée par la PES. Un membre rapporte d'ailleurs les propos suivants, appuyés d'un savoir de référence.

Adamson (2010) avait souligné que la proximité est bien importante pour faire réaliser aux élèves que s'ils ont une perception erronée de pouvoir faire autre chose que ce qui est demandé, ils vont vite se rendre compte qu'on les supervise. (Étienne_liens_coll.)

Une autre personne du collectif ajoute que « le fait qu'Étienne montre qu'il ne se sent pas supérieur à l'élève aide naturellement à cette relation d'égal à égal. Il est là comme guide, comme aidant, ce qui a favorisé la réussite de l'intervention. » (Étienne_liens_coll.). Les rétroactions positives données aux élèves par Étienne sont elles aussi validées par le groupe hétérogène d'APP qui voit du renforcement positif dans la captation à 360° : « J'ai vu que tu faisais du renforcement positif dès que l'élève faisait le travail demandé, c'est super. À conserver! » (Étienne_liens_coll.).

Des pratiques constatées dans un premier contexte de captation d'Étienne ont été articulées avec de la théorie (savoirs) en matière de gestion de classe convoquée par le groupe d'APP. Les fonctions émergentes de ces liens ont également été abordées. Le tableau qui suit propose d'effectuer le même exercice au regard d'un autre contexte vidéoscopé à 360°.

Tableau 3

Articulation des pratiques constatées d'Étienne dans un deuxième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP

Mise en contexte	Pratiques constatées 	Savoirs convoqués	Fonctions des liens
Une élève pose une question sans attendre l'obtention du droit de parole.	<i>Rappelle une règle de classe au format d'une question.</i>	☞ Troisième dimension (comportements et émotions) (MEQ, 2020) ☞ Deuxième dimension (climat) (MEQ, 2020)	➤ Décrire la pratique ➤ Valider la pratique
	<i>Capte l'attention du reste du groupe-classe pour qu'il écoute la question posée.</i>	☞ Rappel verbal (Archambault et Chouinard, 2022) ☞ Intérêt pour les comportements adaptés (Archambault et Chouinard, 2022) ☞ Quatrième dimension (habiletés) (MEQ, 2020)	➤ Décrire la pratique
	<i>Valorise le questionnement des élèves.</i>	☞ Besoin d'estime de soi (Maslow, 1943) ☞ Considération des élèves en tant que ressources humaines (Gaudreau, 2017)	➤ Décrire la pratique
	<i>Mise sur des relations positives avec les élèves.</i>	☞ Première dimension (relations) (MEQ, 2020)	➤ Décrire la pratique
	<i>Est inquiet d'avoir employé un ton sec auprès de l'élève</i>	☞ Adoption d'une approche bienveillante préservant la dignité de l'enfant tout au long de l'intervention (s. o.)	➤ Valider la pratique ➤ Rassurer la personne étudiante-stagiaire quant à la pratique, soit en lui mentionnant que son approche était bienveillante

Dans ce second contexte analysé, les membres du groupe hétérogène d'APP s'entendent pour valider la pratique de gestion de classe d'Étienne qui consiste à rappeler la règle à l'élève sous la forme d'une question.

C'est un bon réflexe d'y aller sous la forme d'un questionnaire en lui disant : « Est-ce qu'on lève la main? ». En faisant cela, on les interpelle [les élèves] directement pour qu'ils reconnaissent les comportements appropriés qui favorisent un bon climat d'apprentissage et de socialisation. (Étienne_liens_coll.)

Pour entraîner à la mise en action des savoirs, la quatrième dimension de la compétence à gérer la classe (MEQ, 2020) est convoquée comme savoir de référence lorsque l'étudiant-stagiaire capte l'attention du groupe en vue d'écouter la question posée par une élève. Les propos du membre l'ayant annoncé pour décrire la pratique de la PES sont rapportés : « L'écoute de l'autre, de ses stratégies, de ses questionnements qui peuvent t'aider ensuite à avancer... Il me semble que je vois un lien avec la dimension concernant le développement des habiletés sociales et relationnelles. » (Étienne_liens_coll.).

Qui plus est, cet angle de prise de vue de la captation à 360° permet au groupe d'APP de constater la place que la PES octroie aux élèves de sa classe en tant que ressources humaines, constat soutenu par Gaudreau (2017) selon le collectif : « Le fait de l'avoir interpellée [l'élève], parce qu'elle avait posé une question pertinente qui pouvait aider les autres, permet de voir que tu considères les élèves comme des ressources humaines complémentaires à d'autres ressources. » (Étienne_liens_coll.).

Ces propos des membres du collectif d'APP, rapportés de l'autoconfrontation croisée, complètent l'analyse collective de ce deuxième contexte de captation. Le tableau 4 reprend une dernière fois la démarche dans le but d'articuler les pratiques constatées d'Étienne à des savoirs relatifs à la gestion de classe, tout en abordant les fonctions sous-jacentes aux liens effectués.

Tableau 4

Articulation des pratiques constatées d'Étienne dans un troisième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP

Mise en contexte	Pratiques constatées 	Savoirs convoqués	Fonctions des liens
Plusieurs élèves terminent l'activité plus rapidement que prévu et se mettent à bouger.	<i>S'aperçoit que les élèves finissent l'activité plus tôt que prévu.</i>	☞ Sixième dimension (temps) (MEQ, 2020)	➤ Décrire une limite de la pratique, soit une surestimation du temps nécessaire à l'activité ➤ Rassurer la personne étudiante-stagiaire quant à la pratique, soit que la planification des rythmes est un défi bien connu au préscolaire
	<i>Donne une nouvelle consigne spontanément pour tenter de garder les élèves occupés.</i>	☞ Importance de la cadence, de la régularité et de la gestion du chevauchement (Kounin, 1970) ☞ « Ambiance » tirée du modèle CLASSE (Archambault et Chouinard, 2022)	➤ Décrire la pratique ➤ Décrire une limite de la pratique, soit un manque de planification affectant la cadence ➤ Justifier la pratique, soit pour mettre en place une ambiance propice aux apprentissages ➤ Valider la pratique
	<i>Varie ses intonations et donne des défis aux élèves.</i>	☞ Planification pédagogique importante (Kounin, 1970) ☞ Cinquième dimension (motivation et compréhension) (MEQ, 2020)	➤ Valider la pratique ➤ Justifier la pratique, soit pour éviter la désorganisation des élèves démotivés

D'une part, à la suite du visionnement de ce troisième contexte capté à 360°, les membres du groupe d'APP constatent que la dimension ministérielle (2020) relative à la gestion du temps peut être mise en relation avec la pratique d'Étienne pour en décrire une limite. En effet, le collectif effectue ce lien en voyant qu'Étienne n'avait pas prévu que l'activité se finirait aussi rapidement et qu'il avait donc surestimé le temps nécessaire à sa réalisation. Un des membres du groupe hétérogène d'APP avance toutefois que « le principal défi est celui de chevauchement, qui consiste à intervenir pour régler un problème alors qu'on

est déjà engagé ailleurs » (Étienne_liens_coll.). Ayant pour fonction de décrire une limite de la pratique, un lien avec les travaux de Kounin (1970) est dégagé par ce membre, qui soutient que les élèves doivent rapidement être mis en action pour éviter qu'ils organisent le fonctionnement du groupe-classe à la place de l'étudiant-stagiaire.

D'autre part, la mise en place d'une ambiance favorable aux apprentissages, concept tiré du modèle CLASSE d'Archambault et Chouinard (2022), est relevée par le collectif qui remarque que les pratiques de gestion de classe d'Étienne « tentent de maintenir la motivation des élèves pour conserver un climat de classe positif » (Étienne_liens_coll.). Ce lien, établi pour justifier la pratique de la PES, sert par ailleurs à la valider. En effet, les consignes données par le futur enseignant constituent une pratique validée par les différents membres qui constatent que celles-ci permettent « l'établissement d'une ambiance adéquate avant de commencer l'activité » (Étienne_liens_coll.).

4.1.3 L'élargissement du champ des actions professionnelles : pistes d'amélioration proposées par le groupe d'APP

En lien avec les extraits présentés à 360°, les membres du groupe d'APP suggèrent à Étienne quelques pistes d'amélioration émergentes pour ses futures pratiques de gestion de classe. Il leur avait été demandé de se baser, dans la mesure du possible, sur des savoirs en gestion de classe.

D'abord, le collectif propose de revoir les comportements attendus lors des transitions avec les élèves. Il suggère également d'attendre que les élèves soient au même endroit dans la classe avant de donner des consignes supplémentaires pour s'assurer que toutes et tous soient disposés à les écouter. Un membre complète avec ce qui suit.

S'assurer que tout le monde soit assis serait ma suggestion. Oui, ça peut allonger les délais, mais en naviguant dans la vidéo à 360°, il y avait une élève qui était encore assise par terre, puis les consignes s'en venaient. Je pense qu'elle cherchait son matériel. (Étienne_pistes_coll.)

Il est par ailleurs proposé à Étienne, avec un savoir de référence lié à Gaudreau (2017), de tolérer de petits écarts de conduite lorsque ceux-ci sont jugés sans influence sur le climat de classe. Avec ce même appui, la limitation du matériel fait elle aussi partie des suggestions d'actions prospectives pour que les élèves d'Étienne soient concentrés sur ce qu'il dit plutôt que sur le matériel devant eux. C'est l'élargissement du champ des actions professionnelles que permet l'un des membres du groupe d'APP.

Tu pourrais essayer de limiter le matériel lorsque tu dois donner les consignes, puisque là, ils ont des crayons devant eux. Donc, quand le matériel est encadré un peu, ils sont capables de prendre l'habitude de laisser leur coffre à crayons plus loin, puis de joindre les mains ou de les laisser près d'eux. (Étienne_pistes_coll.)

Ensuite, la proximité physique, concept cher à Jones (1987), constitue une suggestion convoquée lors de l'autoconfrontation croisée qu'Étienne pourrait appliquer en se rapprochant davantage « des élèves qui ne sont pas attentifs » (Étienne_pistes_coll.). Bien que cette approche soit brièvement vue dans l'extrait à 360° auprès de l'élève qui tarde à ranger son rouleau de ruban adhésif, le groupe propose de rester plus longtemps à ses côtés afin qu'il se mette à la tâche et qu'il y reste. Pour cette même intervention constatée, une piste de bonification en lien avec les consignes de type alpha (Walker et Walker, 1990) utilisées par Étienne est suggérée, soit la formulation positive des demandes en insistant sur ce qui est attendu plutôt que sur ce qui ne l'est pas : « Qu'est-ce qu'on veut voir, qu'est-ce qu'on veut entendre? » (Étienne_pistes_coll.), exemplifie l'un des membres. De surcroit, en vue d'amener l'enfant à une prise de conscience, l'usage du questionnement est suggéré à la PES, comme future action professionnelle, afin de faire verbaliser l'élève qui manipule son rouleau de ruban adhésif : « Tu pourrais lui demander si c'est le temps d'utiliser du ruban ou bien s'il a besoin d'aide. » (Étienne_pistes_coll.). Le collectif conseille d'autant plus de questionner l'enfant par rapport à la consigne demandée afin de distinguer la cause potentielle derrière son comportement ou les buts erronés qui pourraient s'y cacher, en faisant explicitement référence à Dreikurs et ses collègues (2013).

Est-ce que c'est parce qu'il ne savait pas nécessairement quoi faire, comment le faire, ou est-ce que c'était juste de l'ennui? En lui posant la question, par rapport à la tâche qu'il a à faire, ça permettrait de voir s'il s'agit d'une incompréhension ou s'il est tout simplement passé à autre chose. (Étienne_pistes_coll.)

En cas de récurrence de ce comportement chez certains élèves, le groupe d'APP recommande d'effectuer une analyse fonctionnelle du comportement permettant entre autres de consigner des faits pour trouver des interventions bénéfiques à la diminution de cet agissement. Cette suggestion est formulée à l'aide des travaux de Massé et al. (2013) en vue d'élargir le champ des actions professionnelles d'Étienne.

Par ailleurs, un membre évoque une piste un peu plus réflexive quant à la gestion de classe observée à 360°. Ce dernier s'interroge à savoir si le comportement de l'élève, distrait par son ruban adhésif, pouvait faire l'objet d'une certaine ignorance intentionnelle (Archambault et Chouinard, 2022; Gaudreau, 2017) dans le contexte où celui-ci ne dérangeait pas le climat de classe. À travers la discussion à visée réflexive, un principe de justice transparait dans les propos des membres : « Dans la constance des règles qu'on a établies avec la classe, est-ce qu'on tolère cet écart-là alors que tous les autres élèves sont à la tâche? » (Étienne_pistes_coll.). À cet effet, il est évoqué de garder en tête le principe des cinq « C » pour donner, dans le futur, des consignes à la fois claires, cohérentes, concrètes, conséquentes et constantes. Selon le groupe d'APP, ce principe est entre autres véhiculé par Archambault et Chouinard (2022) et Evertson et al. (2022). Le dernier « C », soit la constance, est identifié comme crucial à bonifier dans la situation nommée afin de favoriser l'application de la consigne. En réponse à ces pistes d'amélioration appuyées de savoirs de référence, Étienne ajoute que dans l'optique où l'élève avait voulu attirer l'attention, par exemple en voulant faire rire les autres, il aurait probablement opté pour l'ignorance intentionnelle afin d'éviter d'attirer encore plus d'attention sur lui.

Qui plus est, la modélisation par l'exemple dans l'intention d'obtenir un effet de réverbération de Kounin (1970) est une stratégie soulevée par le collectif qui évoque la possibilité de se servir du comportement adéquat des autres élèves pour donner un modèle

positif aux élèves qui ne l'adoptent pas. C'est ce qu'un membre du groupe d'APP propose, après avoir navigué dans la vidéo à 360° d'Étienne.

En attendant que la feuille leur soit distribuée, on entend des crayons, on entend plein d'affaires, ils [les élèves] ne savent pas trop quoi faire, ils se lèvent, ils s'assoient. Pendant ce moment, tout en distribuant les feuilles, rappeler encore la consigne, revenir sur la question ou féliciter justement les élèves modèles qui sont déjà prêts et qui attendent leur feuille patiemment, ça pourrait être des stratégies gagnantes. (Étienne_pistes_coll.)

En outre, il est conseillé à Étienne de laisser un peu plus de temps aux élèves pour adopter une position favorable à l'écoute afin qu'ils puissent bien comprendre ce qui est attendu d'eux. En relation avec les consignes de type alpha, l'emploi d'une formulation plus directive pour obtenir le contact visuel avec les élèves est suggéré à Étienne, qui, au sein de la captation à 360°, formulait plutôt sa demande sous la forme d'un questionnement. De surcroît, pour conserver un climat propice aux apprentissages lors de ses futurs enseignements, les membres suggèrent aussi à la PES de varier son utilisation des moyens d'intervention de base proposés par Archambault et Chouinard (2022).

Il y a souvent du rappel verbal, mais ton non-verbal, qui est soit dit en passant déjà bien parlant, sers-t'en. Un petit geste indiquant de lever la main plutôt que de le demander à nouveau. C'est dit dans les écrits sur la gestion de classe : c'est sous-exploité. Je t'encourage à l'exploiter davantage. (Étienne_pistes_coll.)

Les membres du collectif unissent leur voix en proposant une autre piste de bonification pour élargir le champ des actions professionnelles en gestion de classe d'Étienne : confier la responsabilité de distribuer les feuilles à un élève de la classe. Il est nommé que cette stratégie permettrait pendant ce temps à Étienne d'aider celles et ceux qui, par exemple, cherchent leur matériel et risquent de ne pas être à l'écoute au moment voulu.

Donner des responsabilités, Curwin et Mendler (1999) en parlent. Ils parlent beaucoup de dignité, mais aussi de responsabilisation. J'abonde dans le même sens, ça peut être une bonne idée des élèves qui passent les feuilles. Puis même, puisque vous êtes plusieurs [personnes-ressources] dans la classe, partager cette responsabilité avec les autres adultes, ça pourrait aussi être fait, si ce n'est pas avec les élèves eux-mêmes. (Étienne_pistes_coll.)

Dans un autre ordre d'idées prospectives, une planification minutieuse pourrait à son tour permettre d'anticiper certaines difficultés qui ont été rencontrées durant l'activité vidéoscopée à 360°, notamment le moment où les élèves terminent plus tôt que prévu et ne savent plus quoi faire. Un lien est d'ailleurs tissé avec l'importance de la planification retrouvée au sein des travaux de Kounin (1970) qui proposent des activités d'enrichissement. En effet, selon le groupe d'APP, ces activités prévues pourraient être remises aux élèves ayant terminé plus rapidement la tâche afin de les garder engagés dans l'apprentissage : « On a un grand pouvoir sur la qualité de notre planification pour maintenir le rythme et faire de la différenciation pédagogique, en plus de gérer des défis liés au chevauchement et aux transitions. » (Étienne_pistes_coll.).

Quant à cet aspect de planification, il est suggéré à Étienne de prévoir le temps alloué aux activités, notamment en fonction de l'âge des élèves et de leurs capacités attentionnelles moyennes. Avec du recul sur la captation visionnée sous tous ses angles, le collectif mentionne qu'une activité de 45 minutes, pour des élèves du préscolaire, était peut-être trop longue et, en ce sens, qu'une meilleure planification pourrait permettre de mieux répondre à leurs besoins. En outre, l'utilisation d'une « pause cerveau » auprès des enfants est conseillée à l'étudiant-stagiaire en vue de respecter leurs capacités attentionnelles dans un futur proche.

La pause cerveau, il y a des écrits à ce sujet. Je suis allée voir un mémoire de Fleury (2020) qui a analysé ça au préscolaire, la pause cerveau qui intègre du mouvement comme les bons de grenouille. Une détente, un confort, un bien-être, c'est ce qu'on cherche pour éveiller un peu l'énergie attentionnelle, en tout cas des élèves du préscolaire. (Étienne_pistes_coll.)

La planification des ressources est elle aussi nommée comme importante, entre autres au préscolaire. Selon le collectif, des bacs permettant aux élèves de ranger leur matériel de manière autonome pourraient être mis à leur disposition. Les consignes de rangement pourraient être expliquées aux élèves lors de futures activités afin de les responsabiliser, tout en leur offrant une certaine guidance.

Finalement, dans l'optique de donner des consignes plus claires et d'en être davantage confiant, le groupe propose à Étienne de prendre du recul en nommant aux élèves qu'il doit

réfléchir avant de répondre à une question qui le prend un peu de court : « Tu as le droit de dire à un élève : "Attends un petit peu, donne-moi deux secondes. Je vais regarder où on est rendus, où on s'en va après cette activité." » (Étienne_pistes_coll.).

Pour résumer, l'autoconfrontation croisée autour du cas d'Étienne a permis de décrire collectivement des pratiques de gestion de classe constatées auprès d'un groupe du préscolaire; de les analyser au regard de liens théorie-pratique; puis de suggérer collectivement des pistes d'amélioration en vue de répondre aux deux premiers objectifs spécifiques de la recherche. Les fonctions émergentes des liens ont également été abordées. À partir de la captation à 360° de l'étudiant-stagiaire, les pistes proposées par le collectif visent à élargir le champ des actions professionnelles en gestion de classe du futur enseignant, notamment auprès d'autres élèves d'âge préscolaire à qui il enseignera.

4.2 LE CAS DE SAMIRA : PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE VIDÉOSCOPIÉES À 360°

Samira est une étudiante universitaire de première année au BEASS. Lors de sa captation vidéo à 360° en milieu scolaire, Samira effectuait un stage dans un centre de formation en entreprise et récupération (CFER). Plus précisément, son groupe-classe de stage suit un programme de formation préparatoire au travail et accueille des élèves âgés d'au moins 15 ans. Au terme d'un premier visionnement individuel, la PES a sélectionné des extraits à présenter au groupe d'APP au regard de sa gestion de classe, lesquels sont regroupés dans les sections suivantes.

4.2.1 L'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel : codescription des pratiques de gestion de classe par Samira et le groupe d'APP

La prochaine section aborde les descriptions de Samira et du groupe d'analyse de pratiques professionnelles, qui émergent des interactions qui ont eu lieu lors de l'autoconfrontation croisée. Plus précisément, le discours de Samira offre une verbalisation de ce qu'elle fait dans les extraits vidéos à 360°, puis la voix du groupe complète ce qui a été mentionné en ajoutant ce qui ressort de ses propres observations.

4.2.1.1 La description de Samira quant à ses pratiques de gestion de classe

Après le visionnement collectif lors de l'autoconfrontation croisée, Samira décrit ce qu'elle se voit faire dans sa captation à 360° ainsi que les intentions sous-jacentes à ses actions. Premièrement, elle dit d'abord expliquer les étapes de l'activité qu'elle s'apprête à mettre en œuvre avec les élèves, avant de leur demander d'aller chercher le matériel nécessaire à sa réalisation. L'étudiante-stagiaire dit énoncer les étapes une à la fois dans une optique double, d'une part, en vue d'éviter une certaine surcharge cognitive chez les élèves, et d'autre part, pour qu'ils se mettent à la tâche sans attendre.

Deuxièmement, ayant visionné une capsule vidéo avec ses élèves en guise d'amorce à son activité en classe, l'attention de Samira quant à ses pratiques de gestion de classe captées à 360° bascule sur les questions qu'elle leur pose en lien avec ladite capsule. La future enseignante précise qu'elle souhaite à ce moment interpellier les élèves sur ce qu'ils viennent de visionner afin de s'assurer de leur compréhension et de permettre à un élève, étant arrivé après le début du cours, de rattraper son retard.

Je pose des questions aux élèves sur ce qu'ils ont retenu, ce qu'ils ont aimé et ce qu'ils ont moins apprécié. J'essaie vraiment de capter leur attention avec la vidéo, en plus de faire un petit retour pour l'élève qui est arrivé plus tard. (Samira_descr._PES)

La navigation dans la vidéo à 360° permet à Samira d'observer son déplacement physique au moment où elle remarque que le climat au fond de la salle de classe devient plus turbulent. Elle précise qu'elle souhaite se rapprocher d'un élève particulièrement agité.

Troisièmement, Samira explique vouloir retrouver le silence du groupe-classe lorsqu'un élève lève sa main pour obtenir le droit de parole. La PES estime avoir haussé le ton pour capter l'attention des élèves et pour octroyer la parole à celui qui souhaite poser sa question, intervention qu'elle juge toutefois avoir « plus ou moins fonctionné » (Samira_descr._PES).

Finalement, la description de la PES quant à ses pratiques de gestion de classe captées se termine par un retour en fin de période sur la matière vue dans le cours. Samira, appuyée par les images de sa vidéo à 360°, raconte qu'un élève s'écarte de l'objet d'apprentissage et de consolidation en se mettant à parler de l'état des routes québécoises : « J'essaie de lui expliquer que je comprends son point de vue, sauf que présentement, c'est hors sujet. J'essaie d'être la plus respectueuse possible pour préserver sa dignité. » (Samira_descr._PES).

4.2.1.2 La description du groupe hétérogène quant aux pratiques de gestion de classe de Samira

La description que fait Samira de ses pratiques de gestion de classe captées à 360° est ensuite complétée par les propos du groupe hétérogène d'APP qui les perçoit autrement ou qui en constate des supplémentaires, et ce, afin de l'aider au retour et à la verbalisation de son agir. À ce sujet, il est d'abord remarqué que la PES complète les explications de son activité par un support visuel présenté aux élèves, en indiquant les étapes à suivre au tableau interactif. Un des membres du collectif ajoute que Samira a suscité l'intérêt des élèves du CFER en choisissant une activité sur le thème des jeux vidéos. Une autre personne du groupe d'APP renchérit en décrivant avoir observé Samira jongler avec de multiples outils technologiques et faire face à des défis temporels, et ce, en collaboration avec son enseignante associée. Tout au long de la captation à 360° visionnée, l'attitude calme de l'étudiante-stagiaire est notée par le collectif hétérogène.

Par ailleurs, le groupe fait voir que Samira met les élèves au cœur de leurs apprentissages en les faisant interagir et en les rendant actifs durant l'activité : « Les élèves sont dans une ambiance de collaboration, de coconstruction et d'entraide. » (Samira_descr_coll). Il est aussi décrit que la PES suscite leur engagement en les questionnant et en les interpellant, facilitant sa gestion de classe. Du point de vue des membres, certains écarts de conduite sont parfois ignorés volontairement par la PES qui tente de maintenir un climat agréable, voire amusant : « On voit que les élèves ont du plaisir en vivant l'activité, ça veut dire que le sujet capte leur attention. » (Samira_descr_coll.). À d'autres moments, lorsque le climat devient agité, il est vu que Samira tente d'intervenir discrètement en se rapprochant des élèves qui présentent des comportements jugés inappropriés au contexte de l'activité. Selon le groupe d'APP, le niveau sonore élevé dans la classe, entendu lors du visionnement de la captation à 360° de Samira, porte à croire que les attentes de l'étudiante-stagiaire envers ses élèves ne sont pas suffisamment claires ou mériteraient d'être réitérées.

Dans un autre angle de captation, lorsque Samira intervient auprès de l'élève qui s'écarte du sujet, il est remarqué et décrit que cette dernière utilise l'humour pour préserver la dignité de l'élève, une intention préalablement nommée par la PES.

Je vois que tu as essayé de préserver la dignité de l'élève, en plus d'éviter qu'il perçoive l'erreur de façon négative. Même si l'agissement de l'élève ne correspondait pas vraiment à ce à quoi tu t'attendais, tu l'as accueilli avec bienveillance. (Samira_descr_coll.)

Enfin, l'autoconfrontation croisée du cas de Samira amène les membres du groupe à voir l'importance des relations positives au sein des pratiques de gestion de classe vidéoscopées de la PES. Selon eux, les interactions avec les élèves sont vécues dans un climat de constante bienveillance. Le collectif hétérogène d'APP voit d'ailleurs une forme de renforcement lorsque l'étudiante-stagiaire intervient auprès du groupe-classe afin que celui-ci dirige son attention sur un élève qui pose une question à la fois intéressante et pertinente.

4.2.2 L'entraînement à la mise en action des savoirs : liens théorie-pratique effectués par le groupe d'APP et leur(s) fonction(s)

Le tableau suivant fait état des liens théorie-pratique effectués pour un premier contexte filmé de Samira, soit l'articulation des pratiques constatées, collectivement décrites à l'appui de la captation à 360°, et des théories (savoirs) en matière de gestion de classe convoquées par le groupe d'APP. Notons que ces liens faisaient partie d'une question formulée au collectif par l'étudiante-chercheuse lors de l'autoconfrontation croisée. Des fonctions émergentes de ces liens sont aussi présentées pour en comprendre les raisons sous-jacentes. La forme de ce tableau est identique aux tableaux présentés dans le cas précédent, soit celui d'Étienne, toutefois les données sont propres à l'autoconfrontation croisée vécue par Samira et le groupe l'accompagnant.

Tableau 5

Articulation des pratiques constatées de Samira dans un premier contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP

Mise en contexte	Pratiques constatées 	Savoirs convoqués	Fonctions des liens
La période commence, les élèves s'installent pour recevoir les consignes de l'activité.	<i>Explique les étapes de l'activité, les consignes à suivre.</i>	- Utilisation d'un visuel, forme de modélisation (s. o.) - Deuxième dimension (climat) (MEQ, 2020) - Établissement d'attentes (Archambault et Chouinard, 2022)	- Décrire la pratique - Justifier la pratique, soit appuyer les consignes d'un visuel pour que les élèves puissent s'en rappeler et les suivre
	<i>Présente une vidéo en guise d'amorce et éprouve certaines difficultés technologiques.</i>	- Captation de l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (Gaudreau, 2017) - Gestion des ressources technologiques et matérielles (Gaudreau, 2017) - Utilisation difficile du tableau interactif (s. o.)	- Décrire la pratique - Valider la pratique - Justifier la pratique, soit motiver les élèves - Décrire une limite de la pratique - Rassurer la personne étudiante-stagiaire quant à la pratique, en lui mentionnant qu'il s'agit d'un défi répandu
	<i>Discute avec les élèves et fait un retour sur la vidéo visionnée.</i>	- Développement de relations positives élèves-enseignante (Gaudreau, 2017) - Première dimension (relations) (MEQ, 2020) - Cinquième dimension (motivation et compréhension) (MEQ, 2020)	- Valider la pratique - Justifier la pratique, soit faire un rappel pour s'assurer que toute la classe ait compris
	<i>Ajuste le fonctionnement de l'activité selon une suggestion de son enseignante associée.</i>	- Planification. importante (s. o.) - Posture d'accompagnement de coconstruction (Colognesi et al., 2021)	- Décrire une limite de la pratique, soit un manque de planification - Décrire la pratique

Le tableau 5 situe les pratiques de gestion de classe de Samira, constatées lors du visionnement de son premier contexte capté à 360°, au regard de savoirs convoqués par le

groupe d'APP. Des fonctions des liens théorie-pratique effectués sont également présentées. En début de période, il est décrit que la PES souhaite faire visionner une vidéo aux élèves en guise d'amorce à son activité, et ce, de manière individuelle. Cependant, un lien est fait avec Gaudreau (2017) à l'idée que la gestion des ressources technologiques et matérielles amène son lot de défis auxquels Samira n'avait pas songé dans sa planification, notamment le fait que chaque élève doive se connecter à son appareil électronique préalablement au visionnement de la vidéo. Même si cette importance accordée à la planification n'a pas été appuyée d'une source précise par le groupe d'APP, rappelons que ce lien théorie-pratique peut se rapporter à un savoir pratique, ou même à un savoir de référence qui n'a pas été explicitement détaillé.

La planification, c'est un défi que je relève. Ton enseignante associée t'a d'ailleurs suggéré de montrer la vidéo à tout le groupe plutôt qu'individuellement, peut-être en vue d'une économie de temps ou même pour contourner une certaine gestion de comportements difficiles. (Samira_liens_coll.)

En outre, des difficultés liées à l'usage du tableau interactif sont constatées dans les pratiques de l'étudiante-stagiaire, ce qui amène une personne du groupe à vouloir la rassurer en relatant ses propres expériences : « Moi aussi j'ai toujours de la difficulté avec le tableau interactif. Je te comprends. » (Samira_liens_coll.).

Malgré tout, la pratique de Samira qui concerne l'utilisation d'une vidéo en ouverture à son activité en est une validée par le collectif hétérogène. Un des membres ajoute ce qui suit en guise de justification de la pratique de la PES.

Avoir une vidéo comme déclencheur, ça permet de varier les amorces. Je trouve que c'est lié à la planification de ta gestion de classe, tu as utilisé une vidéo portant sur un sujet proche des élèves pour vraiment les motiver et capter leur attention sur l'objet d'apprentissage. C'est d'ailleurs une composante de la gestion de classe selon Gaudreau (2017). (Samira_liens_coll.)

Un deuxième extrait capté à 360°, ayant été collectivement analysé lors de l'autoconfrontation croisée vécue par Samira, laisse maintenant place au tableau suivant. Il présente une fois de plus la démarche dans le but de mettre en évidence l'articulation des

pratiques constatées à des savoirs relatifs à la gestion de classe, ainsi que les fonctions des liens théorie-pratique effectués.

Tableau 6

Articulation des pratiques constatées de Samira dans un deuxième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP

Mise en contexte	Pratiques constatées 	Savoirs convoqués	Fonctions des liens
Les élèves interagissent de plus en plus entre eux, certains écarts de conduite émergent.	<i>Conserve une posture calme.</i>	- Attitude calme et positive (Canter et Canter, 2001), adaptée au contexte d'adaptation scolaire et sociale (s. o.) - Profil tendant vers la socioémotivité (Chouinard, 2001)	➤ Décrire la pratique ➤ Valider la pratique
	<i>Ignore les comportements perturbateurs d'un élève arrivé en retard.</i>	- Rétablissement du climat de classe (Archambault et Chouinard, 2022) - Ignorance intentionnelle (Gaudreau, 2017) - Approche permissive (Weber, 1986) adaptée au contexte du CFER (s. o.)	➤ Décrire la pratique ➤ Valider la pratique
	<i>Laisse l'enseignante associée intervenir auprès d'un élève agité.</i>	Collaboration interpersonnelle (Caron et al., 2022)	➤ Décrire la pratique
	<i>Oublie de rappeler les comportements attendus.</i>	- Deuxième dimension (climat) (MEQ, 2020) - Attentes claires (Gaudreau, 2017)	➤ Décrire une limite de la pratique

L'analyse de cette deuxième mise en contexte fait voir au groupe hétérogène la posture calme que Samira maintient tout au long de son activité d'enseignement et d'apprentissage. Un lien avec Canter et Canter (2001), ayant pour fonctions de décrire et de valider la pratique déployée, est convoqué.

Tu étais super calme, je trouvais ça apaisant pour les élèves. Canter et Canter (2001), entre autres, suggèrent cette posture calme. L'ambiance n'était pas dans l'urgence, ce que j'ai vraiment apprécié. Il s'agit d'une belle qualité chez une future enseignante en adaptation scolaire et sociale. J'ai des félicitations à te faire dans ce que j'ai vu. (Samira_liens_coll.)

Par ailleurs, en ce qui a trait à l'ignorance intentionnelle observée dans les pratiques de gestion de classe vidéoscopées de l'étudiante-stagiaire, l'un des membres du collectif d'APP tend à décrire la pratique, pour bien situer le milieu éducatif qu'est un CFER, puis la valider à l'aide de savoirs pratiques et de référence.

Dans un tel contexte [CFER], selon mon expérience, les élèves sont habitués à un cadre permissif et une liberté d'expression pour leur permettre de s'engager dans la conversation. Si on répète continuellement les règles de vie à ces élèves, ils se rétractent rapidement. Je comprends que l'utilisation de l'ignorance intentionnelle décrite par Gaudreau (2017) permet parfois d'éviter de donner de l'attention négative à ces jeunes qui pourraient facilement se désengager. Je trouvais ça plutôt bien. (Samira_liens_coll.)

Ces propos des membres du collectif d'APP, issus de la coanalyse du cas de Samira, complètent le tour d'horizon de ce regroupement d'extraits captés à 360°. Le tableau suivant reprend une ultime fois la démarche dans le but d'articuler les pratiques constatées lors de l'autoconfrontation croisée du cas de Samira à des savoirs relatifs à la gestion de classe. Des fonctions émergentes de ces liens y sont également présentées.

Tableau 7

Articulation des pratiques constatées de Samira dans un troisième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP

Mise en contexte	Pratiques constatées 	Savoirs convoqués	Fonctions des liens
Un élève voulant participer à la discussion s'écarte du sujet de conversation initial.	<i>Recadre les propos de l'élève sur l'intention pédagogique en étant bienveillante.</i>	∞ Dimension relationnelle (s. o.) ∞ Préservation de la dignité de l'élève (Curwin et Mendler, 1999) ∞ Communication congruente, messages sains (Ginott, 1972)	➤ Décrire la pratique ➤ Valider la pratique
	<i>Utilise l'humour pour répondre à l'élève.</i>	∞ Première dimension (relations) (MEQ, 2020)	➤ Justifier la pratique, soit utiliser l'humour pour préserver la relation avec l'élève

Les liens entre théorie et pratique compilés au sein du tableau précédent s'orientent principalement vers la posture bienveillante adoptée par Samira pour recadrer les propos hors sujet d'un élève, et ce, en fonction de son intention pédagogique associée à l'activité qu'elle met en œuvre. D'une part, un des membres du groupe hétérogène d'APP décrit qu'il voit Samira se préoccuper de la dimension relationnelle, « tant sur le plan des relations entre les élèves que sur celui de la relation enseignant-élèves, même s'il y a un besoin de recadrement » (Samira_liens_coll.). Selon cette personne, Samira préserve la dignité de l'élève en utilisant une approche bienveillante, pratique qu'elle valide appuyée de Curwin et Mendler (1999).

D'autre part, en vue d'entraîner à la mise en action des savoirs, un membre du collectif effectue un rapprochement avec les travaux de Ginott (1972) en observant Samira réagir au commentaire de l'élève de manière à préserver sa relation avec lui : « J'y vois une influence du modèle de gestion de classe de Ginott (1972). Tu orientes ton message vers ce qui est demandé, tout en faisant preuve d'une communication congruente. » (Samira_liens_coll.). À

cet effet, ce membre insiste sur un déplacement de Samira qu'il a constaté dans la vidéo à 360°, où la PES se montre bienveillante en s'intéressant au ressenti de l'élève plutôt qu'en le critiquant. Ce maintien d'un climat de respect par une habileté communicationnelle est validé par le groupe.

Par ailleurs, le collectif d'APP justifie que l'humour est employé par la PES comme pratique de gestion de classe pour préserver la relation positive avec l'élève, l'une des dimensions de la compétence à gérer le groupe-classe (MEQ, 2020). L'un des membres l'explique de la manière suivante.

J'ai vu que tu as utilisé l'humour pour rebondir sur les propos de l'élève qui s'éloignait du sujet, en soulignant de manière légère que nos routes sont effectivement en mauvais état. Je trouve que cela permet à l'élève de ne pas se sentir jugé ou mal à l'aise d'avoir fait un commentaire hors sujet. (Samira_liens_coll.)

4.2.3 L'élargissement du champ des actions professionnelles : pistes d'amélioration proposées par le groupe d'APP

Relativement aux extraits captés à 360° et analysés collectivement, les membres du groupe hétérogène proposent à Samira des pistes d'amélioration émergentes en vue de bonifier ses futures pratiques de gestion de classe. Rappelons qu'il était proposé au groupe d'APP de s'appuyer, si possible, sur des savoirs en matière de gestion de classe.

D'abord, en ce qui concerne la planification de la gestion de classe, le collectif hétérogène suggère à Samira de préparer, avant le début de la période, les supports matériels dont elle aura besoin, notamment le tableau interactif. D'ailleurs, l'une des personnes présentes lors de l'autoconfrontation croisée s'appuie sur Evertson et al. (2022) et sur Gaudreau (2017) pour parler de cette gestion des outils technologiques, bien présente à l'ère du numérique. Elle lui suggère d'ouvrir les pages Web à l'avance pour que le tableau interactif soit prêt et que le temps de transition soit diminué au moment de mettre en œuvre l'activité en présence des élèves. Ce même membre ajoute qu'il pourrait être bien d'effectuer une « générale sur l'heure du dîner » (Samira_pistes_coll.), pour reprendre ses mots, afin

d'être plus confiante quant au contenu à enseigner au moment de l'enseignement, en plus de s'appropriier l'espace.

Ce dernier point inspire une autre personne du collectif qui conseille à Samira de se déplacer plus largement en classe dans l'optique d'augmenter l'effet de sa présence. À cet effet, les travaux de Jones (1987) sont nommés par le groupe d'APP lorsqu'il est question de proximité physique et d'indices non verbaux qui auraient avantage à être mis en place dans les futures pratiques de gestion de classe de Samira.

Il serait judicieux de varier tes interventions, en utilisant, entre autres, les indices non verbaux du modèle de Jones (1987) : un geste pour montrer le comportement attendu, une certaine proximité ou un contact visuel. Soit dit en passant, la proximité pourrait même être utilisée en prévention pour les élèves qui bavardent beaucoup. La prochaine fois, peut-être te rapprocher un petit peu de ces élèves quand tu fais tes interventions ou quand tu poses des questions en vue de diminuer [le nombre ou l'intensité] des comportements perturbateurs qui pourraient émerger. (Samira_pistes_coll.)

D'ailleurs, selon l'un des membres, la stratégie d'ignorance intentionnelle employée par la PES pourrait être complétée par un indice non verbal. Faisant appel aux travaux de Blackburn et al. (2022) et à son expérience, cette personne ajoute que le fait de pointer un pictogramme ou une affiche rappelant le comportement attendu, et ce, sans accorder d'attention visuelle ou verbale à l'élève qui présente un comportement inadéquat, constituerait une pratique de gestion de classe à essayer lors d'un prochain enseignement.

En outre, l'analyse de la captation à 360° de Samira par le groupe hétérogène fait émerger des pistes prospectives par rapport aux attentes à clarifier auprès des élèves. En effet, il est en premier lieu suggéré d'afficher les étapes du déroulement de l'activité au tableau et de s'y référer au besoin « pour situer les élèves dans le temps, notamment dans un contexte d'adaptation scolaire et sociale » (Samira_pistes_coll.). Selon l'un des membres du groupe hétérogène d'APP, les attentes comportementales auraient également avantage à être affichées à titre de rappel visuel pour les élèves, en plus d'être spécifiquement mises au clair en début de période : « Oui, il est important de présenter les consignes de l'activité au début

de celle-ci, mais également tes attentes concernant le comportement attendu des élèves durant son déroulement. » (Samira_pistes_coll.).

En lien avec la formulation des consignes, le collectif recommande à Samira l'utilisation des consignes de type alpha en s'appuyant de Walker et Walker (1990). Un membre du groupe explique en quoi ce choix serait judicieux pour bonifier les futures pratiques de gestion de classe de la PES.

Dans la vidéo, on te voit dire aux élèves : « Vous pouvez aller chercher un iPad. » Ça ressemble plutôt à un choix qu'ont les élèves. Un d'entre eux aurait pu vouloir te taquiner ou faire de l'opposition passive, puis te dire qu'il a fait le choix de ne pas aller le chercher. Selon la théorie des consignes de type alpha de Walker et Walker (1990), tu pourrais, la prochaine fois, donner une consigne plus directive, par exemple « allez chercher un iPad chacun », sans être très autoritaire, mais tout de même directive avec l'usage de l'impératif. En transformant la formulation de la sorte, il n'y a pas place au choix, les élèves doivent le faire. (Samira_pistes_coll.)

D'un autre côté, le groupe d'APP souligne que l'usage du renforcement positif auprès des élèves serait à intégrer au sein des pratiques de gestion de classe de Samira. À cet effet, appuyée de Lambert (2013), une des personnes présentes mentionne que l'utilisation de renforçateurs est une stratégie pouvant motiver les élèves à adopter un comportement positif contribuant au bien-être en classe. À partir de ce savoir convoqué, ce membre fait la suggestion suivante : « Donner plus de renforçateurs, par exemple "j'aime ta réponse; merci d'avoir participé; c'est pertinent ce que tu dis". Ça pourrait permettre de donner de la rétroaction aux élèves en même temps. » (Samira_pistes_coll.).

Par ailleurs, l'analyse de la captation à 360° amène le collectif à proposer des pistes réflexives élargissant le champ des actions professionnelles de la PES, notamment en ce qui a trait au volet collaboratif bien présent dans le contexte du CFER. Selon le groupe d'APP, un positionnement stratégique des personnes-ressources dans la classe pourrait être réfléchi, dans le futur, par Samira et ses collègues, en vue d'assurer une supervision pédagogique globale. La clarification des rôles de chacun au sein de l'équipe collaborative constitue une autre piste réflexive suggérée à Samira par le collectif hétérogène. Qui plus est, dans un contexte s'apparentant au coenseignement, un membre souligne que, selon le guide de

Granger (2022), il est primordial d'établir une communication transparente au sein de l'équipe afin d'assurer la plus grande cohérence possible.

L'aspect de cohérence passe, par exemple, par le fait d'être un modèle pour les élèves. Selon ce qu'on leur demande, on essaie de le faire aussi. En cas d'incohérence, une piste pourrait être de clarifier cet aspect [de modélisation] avec la personne coenseignante. (Samira_pistes_coll.)

Un autre angle de la captation à 360° fait émerger des pistes prospectives relatives à la structuration de la prise de parole des élèves. D'une part, le groupe recommande à Samira de varier ses stratégies pour inviter tous les élèves à profiter de leur droit fondamental d'expression.

Il peut s'agir d'alterner les méthodes de réponse afin de maintenir l'attention et la participation des élèves, par exemple en demandant au groupe de s'exprimer en levant la main, en sélectionnant des élèves avec des bâtons de pige ou même spontanément. (Samira_pistes_coll.)

D'une autre part, un des membres du groupe hétérogène d'APP soulève que certains élèves peuvent être inconfortables à l'idée de prendre la parole en grand groupe, constat qu'il appuie des travaux de Lacharme et Laurens (2012). Selon ce membre, il pourrait être pertinent d'aider les élèves, notamment les plus discrets, à structurer leur prise de parole en vue d'atténuer leur gêne.

Quand on suggère une prise de notes préparatoire aux échanges, par exemple pendant l'écoute d'une vidéo, ça structure un peu la pensée avant qu'on les questionne. On peut ensuite dire à l'élève : « Relis tes notes prises tout à l'heure pendant la vidéo, puis je vais poser des questions en lien avec ça. » (Samira_pistes_coll.)

Finalement, les dernières pistes proposées à Samira pour améliorer ses pratiques de gestion de classe concernent l'attention du groupe. La captation à 360° a révélé que l'arrivée tardive d'un élève en classe perturbait l'attention des autres. En réponse à cet événement, le collectif d'APP recommande à la PES de faire un temps d'arrêt si une situation similaire se reproduit, afin de permettre à tous les élèves de se concentrer à nouveau. De surcroît, un membre suggère à Samira d'interagir avec les élèves en leur posant des questions pour

maintenir leur engagement et l'effet de surprise. Cette personne exemplifie cette piste prospective en imitant un élève vivant cette situation : « Il faut que je reste alerte, madame Samira pourrait me poser une question. » (Samira_pistes_coll.).

Pour résumer, l'autoconfrontation croisée autour des pratiques de gestion de classe de Samira a permis de décrire collectivement des pratiques constatées; de les analyser en lien avec la théorie et la pratique; puis de proposer collectivement des pistes d'amélioration afin de répondre aux deux premiers sous-objectifs de la recherche. Les fonctions émergentes des liens effectués ont également été présentées. En se basant sur la captation à 360° de la PES, les pistes proposées par le collectif hétérogène visent à élargir le champ des actions professionnelles en gestion de classe de la future enseignante, notamment auprès des élèves évoluant dans un centre de formation en entreprise et récupération, un milieu éducatif associé à l'adaptation scolaire et sociale.

4.3 LE CAS DE VINCENT : PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE VIDÉOSCOPIÉES À 360°

Vincent est un étudiant universitaire de deuxième année au BES évoluant dans le profil d'univers social. Lors de sa captation vidéo à 360° en milieu scolaire, Vincent effectuait un stage dans un cours d'éducation financière au deuxième cycle, plus spécifiquement en cinquième secondaire. Au terme d'un visionnement individuel, la PES a sélectionné des extraits à présenter au groupe d'APP au regard de sa gestion de classe, lesquels sont regroupés et analysés dans les sections suivantes.

4.3.1 L'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel : codescription des pratiques de gestion de classe par Vincent et le groupe d'APP

La prochaine section aborde la description faite par Vincent, en ce qui a trait à ses pratiques de gestion de classe vidéoscopées à 360°, complétée par la description qu'en fait le groupe d'analyse de pratiques professionnelles. Ces descriptions sont issues des discussions menées en autoconfrontation croisée. Dans un premier temps, les propos de Vincent mettent en mots ce qu'il se voit faire dans les extraits vidéos à 360°, puis le groupe complète ce qui a été dit en partageant ses propres constatations.

4.3.1.1 La description de Vincent quant à ses pratiques de gestion de classe

D'abord, à la suite du visionnement collectif lors de l'autoconfrontation croisée, Vincent explique le contexte de sa captation, soit une période dédiée à un examen. Comme des documents sont à distribuer aux élèves, il dit vouloir profiter de l'opportunité pour confier cette responsabilité à un élève qu'il sait particulièrement participatif.

Je lui ai confié cette responsabilité pour tenter de canaliser son énergie durant l'examen. Je me suis dit que de cette façon, il ne serait pas constamment en train de lever la main pour me poser des questions ou distraire les autres élèves.
(Vincent_descr._PES)

Ensuite, pendant que les élèves effectuent leur examen, l'étudiant-stagiaire décrit qu'il circule dans la classe en vue de se « rendre disponible pour répondre aux interrogations des élèves ou pour clarifier les questions de l'examen, au besoin » (Vincent_descr._PES). Vincent mentionne également avoir préalablement séparé les pupitres, habituellement jumelés, afin de pouvoir circuler aisément entre ceux-ci.

Pour continuer, vers la fin de la captation à 360°, l'attention du futur enseignant bascule vers un angle permettant de voir des élèves qui terminent leur examen et veulent aller chercher du matériel à leur casier pour occuper le reste de leur période. Vincent constate qu'il n'a pas émis de consignes à cet effet avant le début de l'examen, ce qui engendre plusieurs demandes de la part de ses élèves.

Je n'ai pas pris le temps de mentionner des consignes claires et de les préparer [les élèves] à ce qu'ils doivent faire une fois leur examen terminé. Comme j'ai seulement donné une consigne au début par rapport à l'interdiction des cellulaires, plusieurs me demandent s'ils peuvent aller chercher du travail personnel dans leur casier ou aller à la salle de bain. (Vincent_descr._PES)

La PES décrit alors accorder cette permission relative à l'accès au casier et à la toilette tout en essayant de limiter le nombre d'élèves qui sortent simultanément du local. Ayant prévu amorcer en groupe la correction de l'examen en fin de période, advenant le cas où l'ensemble du groupe ait terminé, Vincent mentionne se retrouver pris au dépourvu lorsqu'il s'aperçoit que quelques élèves ont besoin de plus de temps que les autres pour l'achever, ce qui l'empêche de poursuivre ce qu'il appelle « son plan B » (Vincent_descr._PES).

En terminant et toujours à l'appui de sa captation, Vincent rapporte une situation où il a dû rapidement offrir une correction préliminaire d'une copie d'examen à une élève qui semblait très incertaine de son résultat. Un déplacement avec le curseur dans sa vidéo à 360° lui permet de constater et de décrire une autre pratique de gestion de classe déployée quasi simultanément. En effet, pendant qu'il se concentrait sur cette tâche auprès de l'élève incertaine, son attention est détournée du reste du groupe et les autres élèves se sont doucement rassemblés près de la porte, attendant la fin du cours. Malgré son désaccord avec

ce comportement adopté par le groupe-classe, Vincent a choisi de ne pas intervenir. Il revient sur cette décision en expliquant les raisons derrière son choix.

La majorité des élèves s'est attroupée devant la porte à la fin du cours. Selon moi, ce n'est pas une bonne chose, parce que ça développe justement le réflexe chez les élèves de se dire que la fin du cours ne compte plus. J'ai cependant choisi de ne pas agir, puisque je n'avais pas donné cette consigne-là au début du cours. Puis, je trouvais que ça pouvait brimer ma relation avec les élèves. Alors, j'ai jugé qu'il était plus pertinent de ne pas intervenir lorsque j'ai réalisé mon erreur, plutôt que d'essayer de me rattraper et de briser cette relation. (Vincent_descr._PES)

4.3.1.2 La description du groupe hétérogène quant aux pratiques de gestion de classe de Vincent

La description que fait Vincent de sa captation à 360° est ensuite complétée par les propos du groupe d'APP qui voit d'autres pratiques de gestion de classe de la PES, ou les voit différemment, pour l'aider au retour et à la verbalisation de son agir. Tout d'abord, le collectif constate que Vincent laisse aux élèves le choix de leur pupitre pour la période. Qui plus est, le souci de responsabilisation qu'il porte à l'égard de l'élève qu'il choisit pour distribuer les feuilles est relevé. Grâce à la navigation dans la captation à 360°, les membres remarquent et décrivent que l'étudiant-stagiaire reste à l'avant de la classe durant la passation des documents. Il demande aux élèves de retirer tout ce qui se trouve sur leur pupitre pour être prêts à débiter l'examen, en utilisant l'impératif pour donner sa consigne.

Par le biais de la vidéo à 360°, le groupe hétérogène d'APP observe Vincent se déplacer dans la classe et, au besoin, répondre aux questions des élèves pendant l'examen. Il est aussi vu et décrit qu'il affiche un repère temporel au tableau, soit une minuterie du temps restant à la période. Lorsque des élèves finissent leur examen, la captation vidéo permet au collectif d'aborder l'effervescence qui s'installe dans la classe, laquelle demande à Vincent une certaine adaptation.

On voit que tu es en réaction, tu as peut-être été pris au dépourvu parce que c'est un volet de la gestion de classe qui n'avait pas été planifié, mais tu as quand même essayé de limiter le nombre d'élèves qui sortent en même temps. On voit que tu tentes d'éviter les débordements qui pourraient se produire à l'extérieur de la classe. (Vincent_descr._coll.)

À la fin du cours, le groupe d'APP remarque lui aussi, par son visionnement, l'attroupement à la porte qui se déclenche alors que l'étudiant-stagiaire accorde son attention à l'élève inquiète de son résultat. Cette pratique de gestion de classe est qualifiée par l'un des membres du collectif comme étant rassurante, soulignant que Vincent tente sans tarder d'apaiser les manifestations anxieuses de la jeune fille. Au même moment, en naviguant dans la scène à 360°, le collectif d'APP constate que plusieurs élèves ont leur cellulaire en main alors qu'ils attendent à la porte. S'il est décrit que le futur enseignant n'intervient pas à cet instant, cette observation amène tout de même le groupe hétérogène à réfléchir à la façon dont Vincent pourrait éventuellement encadrer l'utilisation de ces appareils en classe. Enfin, le collectif observe et entend l'étudiant-stagiaire saluer ses élèves lorsque ceux-ci quittent la salle de classe : « Tu leur dis avec enthousiasme : "On se revoit demain!" » (Vincent_descr._coll.).

4.3.2 L'entraînement à la mise en action des savoirs : liens théorie-pratique effectués par le groupe d'APP et leur(s) fonction(s)

Le tableau suivant fait état des liens théorie-pratique effectués dans un premier contexte filmé, soit l'articulation des pratiques constatées de Vincent, collectivement décrites à l'appui de la captation à 360°, et des théories (savoirs) en matière de gestion de classe convoquées par le groupe d'APP. Rappelons que ces liens découlaient d'une question adressée au collectif par l'étudiante-chercheuse au cours de l'autoconfrontation croisée. La forme de ce tableau identique à ceux présentés dans les cas précédents, soit ceux d'Étienne et de Samira, où des fonctions émergentes sous-jacentes aux liens théorie-pratique constituaient l'objet de la dernière colonne. Les données sont toutefois propres à l'autoconfrontation croisée vécue par Vincent et le groupe l'accompagnant.

Tableau 8

Articulation des pratiques constatées de Vincent dans un premier contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP

Mise en contexte	Pratiques constatées 	Savoirs convoqués	Fonctions des liens
Les élèves arrivent en classe et s'installent pour débiter leur examen.	<i>Sépare les pupitres et laisse les élèves choisir leur place de travail.</i>	☞ Septième dimension (espace) (MEQ, 2020) ☞ Disposition des élèves en classe (s. o.) ☞ Importance de l'organisation spatiale (Gaudreau, 2017)	➤ Décrire la pratique ➤ Décrire une limite de la pratique, soit la création naturelle d'un trou au centre de la classe
	<i>Demande à un élève de distribuer les feuilles pour canaliser son énergie.</i>	☞ Considération des élèves en tant que ressources humaines (Gaudreau, 2017) ☞ Stratégie de précorrection (Gaudreau, 2017)	➤ Décrire la pratique ➤ Valider la pratique
	<i>Reste à l'avant pendant que l'élève distribue les feuilles et s'abstient d'interagir avec les autres.</i>	☞ Importance de l'interaction avec les élèves pour établir un contact positif, surtout en contexte évaluatif (s. o.) ☞ Importance de la relation enseignant-élèves Houssaye (2014), notamment son impact sur la motivation (Brauer, 2011)	➤ Décrire une limite de la pratique
	<i>Donne des consignes aux élèves en utilisant l'impératif.</i>	☞ Consignes de type alpha (Walker et Walker, 1990) ☞ Deuxième dimension (climat) (MEQ, 2020)	➤ Décrire la pratique

Le tableau 8 aborde l'articulation de savoirs en matière de gestion de classe au regard des pratiques de Vincent constatées au début de la période, avant la réalisation de l'examen. D'abord, comme les élèves ont eu le libre choix de leur emplacement de travail, l'organisation spatiale des élèves dans la classe laisse l'un des membres du collectif

perplexe : « Un élément qui m'apparaît une limite, c'est la disposition des élèves, surtout dans un contexte d'examen. Il y a un gros trou en plein milieu de la classe et les élèves sont concentrés à l'arrière. » (Vincent_liens_coll.).

Si cette gestion de l'espace peut être améliorée selon ce membre, la responsabilisation d'un élève pour lui permettre de canaliser son énergie avant l'examen est une pratique validée par le collectif qui la considère comme une stratégie de gestion de classe préventive.

Dès le départ, tu l'as orienté vers un comportement attendu, soit d'être participatif, mais dans la visée bien précise de distribuer des feuilles, par une stratégie que Gaudreau (2017) appelle la précorrection. Pour ça, je ne peux que t'encourager à poursuivre cette pratique. (Vincent_liens_coll.)

En revanche, en confiant cette responsabilité à un élève ciblé, le groupe hétérogène d'APP constate que Vincent se retrouve à l'avant de la classe et attend que tout le monde reçoive ses documents. Selon l'un des membres, il aurait été souhaitable que l'étudiant-stagiaire saisisse cette opportunité pour maintenir une relation avec les élèves et les motiver ou les rassurer, surtout avant l'examen. Ce dernier s'appuie de Brauer (2011) pour souligner l'importance de la dimension relationnelle dans ce contexte, notamment pour son impact sur la motivation des élèves. Il explique son point de vue en disant ce qu'il aurait fait à sa place.

Moi, surtout lors d'une évaluation, j'aurais participé à la passation des copies d'examen pour établir un contact positif avec les élèves. Le but de confier la distribution à l'élève était correct, mais je trouve que tu es absent. (Vincent_liens_coll.)

Relativement à ce manque d'interactions perçu dans ce premier contexte capté à 360°, un autre membre effectue un lien avec un modèle conceptuel afin de décrire une limite de la pratique, en s'appuyant des travaux de Houssaye (2014) pour entraîner Vincent à la mise en action des savoirs.

On se situe clairement dans le triangle didactique de Houssaye (2014). Selon ce modèle, dans ce contexte précis, l'interaction portait principalement sur la relation entre l'enseignant et l'objet d'apprentissage, soit le contenu de l'examen, tandis que l'aspect relationnel avec les élèves était moins présent. En quelque sorte, un des sommets du triangle semblait moins exploité. (Vincent_liens_coll.)

Des pratiques constatées dans une première mise en contexte du cas de Vincent ont été articulées avec de la théorie (savoirs) en matière de gestion de classe convoquée par le groupe d'APP. Le tableau suivant effectue le même exercice au regard d'un autre extrait vidéoscopé à 360°. Les fonctions émergentes sous-jacentes à ces liens sont également abordées.

Tableau 9

Articulation des pratiques constatées de Vincent dans un deuxième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP

Mise en contexte	Pratiques constatées 	Savoirs convoqués	Fonctions des liens
Les élèves effectuent leur examen et veulent aller chercher du matériel à leur casier lorsqu'ils terminent.	<i>Met une minuterie au tableau pour afficher le temps restant à la période.</i>	☞ Gestion du temps (Gaudreau, 2017) ☞ Responsabilisation des élèves par rapport à leur temps (s. o.)	➤ Décrire la pratique ➤ Valider la pratique
	<i>Circule en classe et répond aux questions des élèves.</i>	☞ Cinquième dimension (motivation et compréhension) (MEQ, 2020) ☞ Régularité (Kounin, 1970) ☞ Aide opportune (Redl et Wattenberg, 1959) ☞ Augmentation du taux d'engagement (Martineau et Gauthier, 1999) ☞ Importance du balayage visuel sur l'ensemble du groupe-classe (Archambault et Chouinard, 2022)	➤ Décrire la pratique ➤ Justifier la pratique, soit circuler en classe pour repérer des signes d'incompréhension ainsi que pour éviter que les élèves aient à se déplacer ➤ Décrire une limite de la pratique, soit une supervision pédagogique incomplète ➤ Valider la pratique
	<i>Limite le nombre d'élèves qui sortent de la classe simultanément.</i>	☞ Maintien d'un climat propice aux apprentissages (Archambault et Chouinard, 2022) ☞ Huitième dimension (sécurité) (MEQ, 2020) ☞ Importance de la planification des transitions (s. o.)	➤ Justifier la pratique, soit limiter le nombre d'élèves qui sortent simultanément pour maintenir un climat calme ➤ Décrire une limite de la pratique, soit d'assurer de la sécurité des élèves à l'extérieur du local

L'analyse de ce deuxième contexte filmé fait émerger de nombreux liens théorie-pratique au regard de la gestion de classe de Vincent. Des fonctions associées à ceux-ci font également surface et permettent de comprendre les raisons inhérentes à la création de ces liens. De prime abord, le groupe hétérogène d'APP fait un lien entre la pratique de Vincent à l'effet d'afficher une minuterie au tableau et la gestion du temps décrite par Gaudreau (2017). L'un des membres valide cette pratique en ajoutant que le fait de mettre un repère temporel à la vue des élèves leur donne la chance de se responsabiliser quant à la gestion de leur propre temps, en plus d'éviter les questionnements quant à la durée restante.

Par ailleurs, la circulation en classe et le soutien qu'apporte Vincent à ses élèves constituent des pratiques encouragées par les membres du collectif, notamment quant à l'augmentation du niveau d'engagement des élèves. Appuyée d'un savoir de référence, cette validation quant au déplacement en classe est exprimée de la manière suivante.

Selon Martineau et Gauthier (1999), il semble que le fait de circuler dans la classe soit une pratique à encourager, puisque les contacts avec les enseignant[·es] au cours du travail individuel font croître d'environ 10 %, le taux d'engagement des élèves. Quand on pense à un examen, augmenter de 10 %, leur taux d'engagement, c'est souhaitable de conserver cette bonne pratique. (Vincent_liens_coll.)

Même si l'intention sous-jacente à ce déplacement en classe est validée par le groupe hétérogène d'APP, certains membres observent toutefois une ronde incomplète qui s'explique par une circulation restreinte et un balayage visuel limité.

Tu t'es limité au centre et à gauche de la classe, laissant dans ton angle mort quelques élèves à droite. Oui, tu as bien supervisé, sauf qu'il y aurait peut-être eu lieu de marcher dans toute la classe et de balayer du regard l'ensemble du groupe pour repérer certains signes d'incompréhension, même d'anxiété. (Vincent_liens_coll.)

D'un autre côté, l'un des membres du collectif associe au concept de régularité le fait que Vincent se déplace et aide, au passage, les élèves qui nécessitent son soutien : « C'est bien, tu assures la régularité, concept cher à Kounin (1970), en allant directement voir les élèves qui ont des questions, plutôt que de leur demander de se lever. » (Vincent_liens_coll.). Ce soutien ponctuel est d'ailleurs validé par un autre membre et mis en relation avec le

concept d'aide opportune, cette fois relevé du modèle de gestion de classe de Redl et Wattenberg (1959).

Lorsque Vincent permet à des élèves d'aller chercher du matériel à leur casier après leur examen, une personne du groupe d'APP a des réserves, soulignant l'importance des mesures à prendre pour assurer leur sécurité à l'extérieur du local, l'une des dimensions associées à la compétence relative à la gestion de classe (MEQ, 2020). Cette limite est décrite plus finement dans les lignes qui suivent.

Il y a des précautions à prendre lors de déplacements d'élèves en dehors de la classe, même s'ils sont au secondaire et que tu leur fais confiance. La huitième dimension est importante par rapport à la sécurité. Même si ce n'est pas au gymnase, comme stipulé dans le référentiel, c'est un déplacement à l'extérieur des murs de la classe, tu ne sais pas ce qu'ils vont faire. (Vincent_liens_coll.)

Ces propos des membres du collectif d'APP, rapportés de l'autoconfrontation croisée, complètent l'analyse collective de cette seconde mise en contexte tirée du cas de Vincent. Le tableau 10 reprend une dernière fois la démarche dans le but d'articuler les pratiques constatées à des savoirs relatifs à la gestion de classe, en relevant les fonctions des liens théorie-pratique effectués.

Tableau 10

Articulation des pratiques constatées de Vincent dans un troisième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP

Mise en contexte	Pratiques constatées 	Savoirs convoqués	Fonctions des liens
La période s'achève, les élèves commencent à s'attrouper à la porte en attendant le son de la cloche.	<i>Rassure une élève anxieuse de son résultat.</i>	☞ Première dimension (relations) (MEQ, 2020) ☞ Relation enseignant-élèves (Houssaye, 2014) ☞ Manifestations d'anxiété en situation d'évaluation (Berger, 2016)	➤ Décrire la pratique ➤ Justifier la pratique, soit rassurer une élève en raison du contexte évaluatif
	<i>Choisis de ne pas intervenir auprès de l'attroupement pour préserver sa relation avec les élèves.</i>	☞ Première dimension (relations) (MEQ, 2020) ☞ Ignorance intentionnelle (Archambault et Chouinard, 2022) ☞ Tolérance de petits écarts (Gaudreau, 2017), choix des combats (s. o.) ☞ Deuxième dimension (climat) (MEQ, 2020)	➤ Décrire la pratique ➤ Justifier la pratique, soit ignorer intentionnellement le comportement inadéquat pour préserver la relation ➤ Valider la pratique ➤ Rassurer la personne étudiante-stagiaire quant à la pratique, en lui mentionnant qu'il est important de choisir ses batailles ➤ Décrire une limite de la pratique, soit ne pas avoir revu les comportements attendus
	<i>Salue les élèves lorsqu'ils quittent.</i>	☞ Relation d'attachement en classe, même au secondaire (Geddes, 2012)	➤ Décrire la pratique ➤ Valider la pratique

Les savoirs convoqués par le groupe hétérogène d'APP et rassemblés dans le tableau précédent sont articulés au regard des pratiques de gestion de classe mobilisées par Vincent à la fin de sa période de cours. D'emblée, le collectif s'appuie sur une dimension de la compétence à gérer la classe provenant du référentiel ministériel (2020) pour souligner l'importance qu'accorde la PES à sa relation avec les élèves : « La première dimension, à l'effet de construire et maintenir des relations positives avec les élèves, je la vois avec

l'ensemble du groupe, mais aussi avec l'élève avec qui tu discutais concernant son examen. »
(Vincent_liens_coll.).

Si au départ cette relation semblait moins présente dans les premiers extraits analysés, un des membres la constate désormais et refait un lien avec les travaux de Houssaye (2014), plus tôt mentionnés pour décrire une limite de la pratique.

Auparavant, j'avais moins vu la relation avec les élèves, si je me fie au triangle pédagogique de Houssaye (2014). Dans cet extrait, la relation enseignant-élève est beaucoup plus présente, particulièrement en raison de l'interaction avec l'élève qui semblait inquiète de son résultat. (Vincent_liens_coll.)

Par ailleurs, l'interaction avec cette élève inquiète amène le collectif d'APP à réfléchir aux impacts du contexte évaluatif.

Une évaluation, ça peut représenter une situation anxiogène pour les élèves, plusieurs écrits en parlent dont Berger (2016). On l'observe dans cet extrait, il y a des signes d'anxiété qui se présentent dans la situation d'évaluation. Que ce soit dans les milieux collégial, universitaire, secondaire et même primaire, il faut s'en préoccuper et s'attendre à intervenir. (Vincent_liens_coll.)

Dans un autre angle de captation, un attroupement se crée à la porte de la classe alors que Vincent est occupé avec l'élève qui retient son attention. Un membre du collectif pointe que le choix du futur enseignant en ce qui a trait à la non-intervention peut être décrit et justifié par l'ignorance intentionnelle, une intervention formellement reconnue en gestion de classe.

J'ai fait le lien aussi avec l'ignorance intentionnelle décrite par Archambault et Chouinard (2022). Tu as vu que le comportement était présent et qu'il n'était pas adéquat. Tu aurais aimé le changer, mais pour préserver ta relation avec les élèves, tu as décidé de l'ignorer. (Vincent_liens_coll.)

En vue d'entraîner à la mise en action des savoirs, un autre membre souligne que la PES a fait preuve de discernement en tolérant certains écarts mineurs afin de maintenir un climat de classe favorable, concept qu'il puise de Gaudreau (2017). Pour valider la pratique de Vincent et rassurer ce dernier quant à sa non-intervention, une personne faisant partie du

groupe d'APP rapporte un savoir pratique, c'est-à-dire issu de sa propre expérience : « Je te rassure, j'ai enseigné au secondaire et je peux te dire que c'est important de choisir ses combats, surtout si dans le moment, tu voyais plus de points négatifs que de positifs à intervenir. » (Vincent_liens_coll.).

En fin de captation, la salutation de Vincent à ses élèves est remarquée et validée par le groupe hétérogène qui fait naître un lien avec la relation d'attachement en classe énoncée par Geddes (2012), importante à tous les âges.

Geddes (2012) parle de la relation d'attachement en classe. Même au secondaire, c'est un aspect important. Le lien peut être plus difficile à établir avec l'adolescent, mais quand il est là, généralement, on l'a de notre côté. Je trouve ça chouette d'avoir pu observer ça, c'est une pratique à conserver. (Vincent_liens_coll.)

4.3.3 L'élargissement du champ des actions professionnelles : pistes d'amélioration proposées par le groupe d'APP

En lien avec les extraits présentés à 360°, les membres du groupe d'APP suggèrent à Vincent des pistes d'amélioration émergentes pour ses futures pratiques de gestion de classe. Le groupe d'APP avait préalablement été invité à s'appuyer, lorsque possible, sur des savoirs en matière de gestion de classe.

D'abord, au regard de la supervision générale de la classe effectuée par Vincent, le collectif hétérogène d'APP lui recommande d'effectuer une marche et un balayage visuel qui couvrent plus largement que ce qui a été constaté dans la captation, notamment pour que la consigne liée au retrait du matériel sur les bureaux soit respectée. De plus, selon le groupe d'APP, cette circulation en classe constitue une belle occasion d'être présent pour les élèves qui ont besoin d'être rassurés pendant leur examen : « Tu pourrais demander si tout va bien et les encourager [les élèves] en leur disant [individuellement] “ça avance bien, tu progresses”. » (Vincent_pistes_coll.).

La disposition physique des élèves dans la classe est aussi un point à améliorer selon le groupe hétérogène qui suggère de les rapprocher vers l'avant pour diminuer le bavardage concentré à l'arrière de la classe. Qui plus est, pour élargir le champ des actions professionnelles de la PES, un des membres mentionne que la distribution des copies par Vincent lui-même aurait pu diminuer ce bavardage par sa proximité auprès des élèves. Le renforcement des comportements attendus fait aussi l'objet d'une recommandation à l'intention de Vincent : « Je t'encourage à essayer l'effet de réverbération de Kounin (1970) en donnant du renforcement positif aux élèves qui adoptent le comportement attendu pour inciter les autres à les imiter. » (Vincent_pistes_coll.).

Pour la future pratique de l'étudiant-stagiaire, les membres conseillent l'usage d'un signal, verbal ou non verbal, pour capter l'attention des élèves avant d'énoncer des consignes ou de distribuer des documents. Relativement au contexte d'examen spécifique à la captation à 360° de Vincent, le collectif hétérogène mentionne à la PES l'importance d'obtenir l'attention de tous les élèves afin que la tâche à réaliser soit comprise par l'ensemble du groupe-classe.

Les membres du collectif d'APP notent également que les attentes comportementales auprès des élèves mériteraient, à l'avenir, d'être clarifiées et formulées de manière positive par le futur enseignant, recommandations faites au regard d'un article de Bissonnette et al. (2020). De surcroît, qu'elles soient liées aux comportements ou aux tâches à effectuer, les consignes auraient avantage à être affichées selon l'un des membres du groupe hétérogène qui accompagne Vincent.

Gaudreau (2017) parle d'établissement d'attentes claires en lien avec le comportement et la tâche attendus. Par exemple, tu pourrais afficher au tableau les consignes ou les comportements à adopter après l'examen pour que, en plus de les avoir entendus, les élèves aient un repère visuel. (Vincent_pistes_coll.)

Pour ce faire, le logiciel *Classroomscreen* est proposé au futur enseignant en vue d'afficher, au tableau interactif, la minuterie et les consignes simultanément.

Par ailleurs, le collectif d'APP rappelle à Vincent l'importance du concept des cinq « C », entre autres nommé par Archambault et Chouinard (2022) et Evertson et al. (2022) selon le groupe hétérogène, qui implique de donner des consignes qui sont claires, cohérentes, concrètes, conséquentes et constantes. Afin d'en avoir un rappel quotidien, le groupe d'APP élargit le champ des actions professionnelles de Vincent en lui suggérant l'utilisation d'un repère visuel de type « aide-mémoire ».

De petites infographies qui rappellent ces cinq « C » que tu mets quelque part, ça pourrait être une façon de t'en souvenir. Tu les glisses dans une pochette ou les apposes sur ton bureau pour les avoir à vue, puis te remémorer ces « C ». Sans cela, si tu demandes une consigne et n'insistes pas sur son respect, les élèves ne prendront pas au sérieux ce qui est attendu d'eux. (Vincent_pistes_coll.)

Au courant de la période d'examen, comme plusieurs élèves posent des questions, le collectif d'APP constate qu'il serait pertinent, à l'avenir, de partager ses réponses à l'ensemble du groupe-classe.

Si jamais il y a des interrogations qui reviennent, ce serait bien de faire un rappel global. Pour être équitable, tu pourrais préciser une question ou un mot à tout le groupe, parce que s'il y a trois élèves qui la posent, il est fort possible que d'autres aient la même, mais n'osent pas lever la main. (Vincent_pistes_coll.)

En ce qui concerne la gestion des allers-retours d'élèves qui vont chercher du matériel à leur casier, le groupe d'APP mentionne à Vincent que les transitions seraient à prévoir lors de ses futures planifications prenant en compte la gestion de classe. Il lui est aussi suggéré « d'annoncer aux élèves, la veille de l'examen, qu'ils doivent apporter du matériel supplémentaire pour s'occuper après l'évaluation » (Vincent_pistes_coll.). Cela lui permettrait ainsi de limiter les déplacements le jour venu et de garder l'attention des élèves sur l'objet d'apprentissage ou, le cas échéant, sur l'objet de consolidation. Si des élèves doivent tout de même se déplacer, le rappel des mesures de sécurité est fortement recommandé par le collectif.

Plusieurs pistes sont suggérées par les membres du groupe hétérogène pour bonifier les futures pratiques de gestion de classe de la PES au regard de l'atroupement d'élèves à la

porte. D'une part, une recommandation est émise à l'idée de consigner des faits relatifs au comportement observé, et ce, en collaboration, idée appuyée de la neuvième dimension de la compétence à gérer la classe du référentiel (MEQ, 2020) : « Tu as choisi d'ignorer l'attroupement, ce qui était correct dans l'immédiat selon ta décision, mais il aurait été possible de consigner ces faits et d'en assurer le suivi en en reparlant à ton enseignant associé. » (Vincent_pistes_coll.).

D'une seconde part et toujours en lien avec la problématique soulevée, le groupe d'APP mentionne qu'un balayage visuel constant pourrait éventuellement être une pratique de gestion de classe à adopter pour dissoudre un attroupement en émergence.

Deux élèves se sont levées en premier et ont influencé le reste du groupe qui a suivi pas longtemps après. En faisant un balayage visuel constant, ça te permettrait de faire un rappel verbal ou de fournir un indice non verbal lorsque tu constates l'écart pour leur mentionner de retourner à leur place avant que les autres les rejoignent et forment un attroupement. (Vincent_pistes_coll.)

Selon les membres du groupe, il serait important pour la future pratique de Vincent de planifier la fin des cours afin de garder les élèves occupés, en faisant par exemple un retour sur l'examen. « Si les élèves n'ont pas de temps libre, il n'y a pas de creux. La problématique va se poser de moins en moins. Tu les occupes, tu enseignes ou tu prévois une rétroaction, par exemple. » (Vincent_pistes_coll.). Par ailleurs, un membre ajoute ce qui suit : « Tu n'es pas obligé de combler avec des contenus à enseigner, mais il faut planifier la fin des cours pour éviter que l'attroupement se répète. » (Vincent_pistes_coll.). Soulevant que le besoin de socialisation des jeunes est à la fois grand et important, la planification d'un moment de discussion en début ou en fin de période constituerait aussi une stratégie gagnante selon l'un des membres qui prend appui sur son expérience.

La prochaine fois, peut-être prévoir une période de socialisation à l'intérieur du cours, mais à leur place. Quand j'étais enseignant, je détestais les attroupements à la porte, alors je leur accordais une période de socialisation de quelques minutes au début ou à la fin de la période. (Vincent_pistes_coll.)

Finalement, en ce qui a trait à la gestion du cellulaire en classe, un des membres du collectif hétérogène d'APP énonce plusieurs de ses questionnements et recommande à Vincent de s'adonner lui aussi à une pratique réflexive continue concernant la gestion des ressources technologiques à des fins pédagogiques. En ce sens, le membre lui propose un amalgame de questions desquelles s'inspirer, ainsi que des pistes d'actions professionnelles.

J'ai observé, je me suis questionnée, qu'est-ce qu'on fait avec ça [les cellulaires en classe]? On recadre, on interdit, on les stationne quelque part? Ça va faire partie des règles à établir avec les élèves. On s'en sert comme outil, dans quelle utilité? Je n'ai pas de bonnes réponses, c'est juste une observation d'un phénomène qui est sûrement là pour rester, voire évoluer. (Vincent_pistes_coll.)

De cette discussion émerge une piste pour aborder la question du cellulaire en classe, à l'effet de miser sur la collaboration pour prendre une décision éclairée et consensuelle : « Il faudrait avoir une vision commune de l'utilisation du cellulaire à l'école. Mobiliser la collaboration de toute l'équipe-école, puis d'avoir des attentes communes claires, ça m'apparaît une piste gagnante. » (Vincent_pistes_coll.).

Pour résumer, l'autoconfrontation croisée autour du cas de Vincent a permis de décrire collectivement des pratiques de gestion de classe constatées auprès d'un groupe du secondaire; de les analyser au regard de liens théorie-pratique; et de suggérer des pistes d'amélioration en vue de répondre aux deux premiers objectifs spécifiques de la recherche. Les fonctions émergentes de l'articulation de la théorie et de la pratique ont également été abordées. À partir de la captation à 360° de l'étudiant-stagiaire, les pistes proposées par le collectif visent à élargir le champ des actions professionnelles en gestion de classe du futur enseignant, notamment auprès d'autres élèves du secondaire à qui il enseignera.

4.4 LE CAS DE CAMILLE : PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE VIDÉOSCOPIÉES À 360°

Camille est une étudiante universitaire de première année au BEASS. Lors de sa captation vidéo à 360° en milieu scolaire, Camille effectuait un stage dans une classe à cheminement particulier de formation continue (CPFC). Plus précisément, ce type de classe accueille des élèves âgés de moins de 15 ans ayant accumulé un retard de plus de deux ans en langue d'enseignement et en mathématique. Au terme d'un premier visionnement individuel, la PES a sélectionné des extraits à présenter au groupe d'APP au regard de sa gestion de classe, lesquels sont regroupés et analysés dans les sections suivantes.

4.4.1 L'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel : codescription des pratiques de gestion de classe par Camille et le groupe d'APP

La prochaine section aborde les descriptions de Camille et du groupe d'analyse de pratiques professionnelles, qui découlent des discussions tenues en autoconfrontation croisée. Plus précisément, Camille verbalise d'abord ce qu'elle fait dans les extraits vidéos à 360°, puis la voix du groupe complète ce qui a été mentionné avec ses propres observations pour aider l'étudiante-stagiaire à faire un retour sur ses actions.

4.4.1.1 La description de Camille quant à ses pratiques de gestion de classe

Dans un premier temps, après le visionnement collectif, Camille décrit qu'elle explique aux élèves les consignes de son activité de compréhension de lecture organisée sous forme de stations d'apprentissage, en prenant soin de donner des attentes comportementales claires et d'en nommer les conséquences en cas de non-respect. En observant ses actions à travers la captation à 360°, la PES explique que son choix de donner des explications très précises découle de son désir de clarifier les attentes pour les élèves, dans le but de minimiser, autant que possible, les pertes de temps et les interruptions inutiles.

J'essaie de dire beaucoup de choses qui seraient importantes pour les élèves avant le début de l'activité pour qu'il y ait le moins de questionnements et de temps morts possible. Je leur mentionne tout de même la façon dont ils peuvent obtenir de l'aide en cas de besoin. (Camille_descr._PES)

De plus, selon la PES, l'intention pédagogique de son activité est expliquée trop tard aux élèves, limitant leur engagement dans l'activité. La navigation dans sa captation vidéo lui permet d'ailleurs de remarquer les manifestations de stress qu'elle présente à ce moment de la période.

En outre, lors de ses explications, Camille dit demander à une élève de distribuer les feuilles qui seront nécessaires à l'activité. Elle constate toutefois qu'à ce moment, l'attention du groupe-classe se dirige vers les feuilles reçues – un questionnaire – et vers le déplacement de l'élève qui les distribue dans la classe. En dépit de cette limite relevée par elle-même, Camille exprime sa fierté d'avoir adapté le questionnaire distribué selon le profil des élèves : « En fonction des besoins des élèves, j'ai adapté le questionnaire, soit en rendant certaines questions plus faciles, soit en modifiant l'ordre des questions pour faciliter le repérage des réponses dans le texte pendant les ateliers. » (Camille_descr._PES).

Dans un deuxième temps, l'étudiante-stagiaire mentionne qu'un élève, arrivé en retard, vient la voir pour savoir ce qu'il doit faire pendant la période d'ateliers en rotation déjà entamée. Elle décrit prendre le temps de le mettre à jour, puis le place avec un autre élève seul jusqu'à présent : « Je le jumelle avec l'unique élève qui était seul. Même s'il a demandé à se joindre à une autre équipe, je lui ai rappelé que la consigne était d'être en dyade. » (Camille_descr._PES).

Dans un troisième temps, le regard de Camille se tourne vers une équipe qui n'a pas terminé l'activité de sa station lorsque la sonnerie de la minuterie annonçant la fin retentit. Elle explique que les deux élèves souhaitent finaliser leur tâche et, par conséquent, ne changent pas de station, bien que cela soit attendu d'eux. Camille mentionne donc à ces deux élèves l'importance de respecter la rotation prévue, permettant ainsi à une autre équipe d'accéder à l'activité de leur station. En vue de les rassurer, la PES mentionne qu'elle prend

soin « de leur expliquer qu'ils vont avoir du temps pour répondre aux questions dont les réponses sont incomplètes à la fin de l'activité » (Camille_descr._PES).

Dans un dernier temps, la future enseignante change d'angle de visionnement et relate apercevoir deux équipes qui discutent ensemble plutôt que d'effectuer le travail demandé. Camille dit alors s'approcher de ces équipes et les questionne à savoir si elles ont finalisé l'activité : « J'interviens en leur demandant si le travail a été terminé, puis je me rends compte que ce n'est pas le cas. Je les retourne donc à leur station respective en leur expliquant la raison de cette conséquence. » (Camille_descr._PES).

4.4.1.2 La description du groupe hétérogène quant aux pratiques de gestion de classe de Camille

La description que fait Camille de ses pratiques de gestion de classe captées à 360° est ensuite complétée par les propos du groupe hétérogène d'APP qui les perçoit autrement ou qui en constate des supplémentaires lors de l'autoconfrontation croisée. À ce sujet, il est d'abord remarqué que la PES établit ses attentes de manière précise dès le début de la période, tant en lien avec le travail qu'avec les comportements attendus. Le collectif voit qu'elle met des repères visuels en place pour les élèves, notamment une minuterie et des affiches pour identifier les stations d'apprentissage en rotation. D'ailleurs, le travail en différentes stations est décrit comme étant un choix pédagogique qui rend les élèves actifs dans leurs apprentissages. De plus, bien que la minuterie soit à la vue des élèves, les membres du groupe constatent que Camille effectue des rappels verbaux du temps restant avant la rotation lorsqu'il ne reste plus que deux minutes au compteur.

D'un autre angle de vue, le groupe d'APP remarque lui aussi que l'étudiante-stagiaire confie la distribution des feuilles à une élève, mais ajoute qu'elle laisse également la responsabilité du choix des équipes entre les mains des élèves. Qui plus est, le collectif observe, puis décrit le dynamisme de Camille ainsi que la rigueur de sa planification. En effet, lorsque l'élève en retard arrive, les membres du collectif remarquent que la future

enseignante ne tarde pas à lui expliquer ce qu'il doit faire et à lui trouver une équipe de travail pour qu'il se sente tout de suite inclus et engagé.

L'élève qui arrive en retard, j'espère qu'il était prêt et bien réveillé. À te voir bouger et à lui expliquer l'activité, il fallait qu'il embarque dans le train parce que c'était parti. Pour cela, je voyais que tu connaissais ta planification sur le bout de tes doigts. (Camille_descr._coll.)

De surcroît, l'attitude calme de Camille est relevée par le collectif hétérogène qui l'observe s'approcher doucement des élèves qui n'ont pas effectué la rotation, angle de vue observé par la navigation dans la captation à 360°. Son timbre de voix apaisant est aussi constaté lorsqu'elle les rassure avant de les rediriger au bon endroit, en leur mentionnant qu'ils pourront terminer leur travail plus tard.

Dernièrement, en ce qui a trait à l'intervention auprès des équipes qui discutent entre elles, il est décrit lors de l'autoconfrontation croisée que la future enseignante « cherche à vérifier la qualité des travaux des élèves et pas seulement la quantité de tâches accomplies » (Camille_descr._coll.). Lorsque la PES demande finalement aux élèves de regagner leur lieu de travail respectif, les membres du groupe d'APP considèrent que la conséquence mise en place est en adéquation avec ce qui avait été annoncé en début de période relativement aux consignes de l'activité : « Tu l'avais annoncée, la conséquence. Elle était connue des élèves, c'était sans surprise. » (Camille_descr._coll.).

4.4.2 L'entraînement à la mise en action des savoirs : liens théorie-pratique effectués par le groupe d'APP et leur(s) fonction(s)

Le tableau suivant fait état des liens théorie-pratique effectués pour le premier contexte filmé du cas de Camille, soit l'articulation des pratiques constatées, collectivement décrites à l'appui de la captation à 360°, et des théories (savoirs) en matière de gestion de classe convoquées par le groupe d'APP. En guise de rappel, il convient de mentionner que ces liens étaient demandés au collectif par l'étudiante-chercheuse lors de l'autoconfrontation croisée. Sa forme est identique aux tableaux présentés dans les cas précédents, soit ceux d'Étienne,

de Samira et de Vincent, incluant les fonctions émergentes des liens théorie-pratique effectués. En revanche, les données qui s’y retrouvent sont issues de l’autoconfrontation croisée vécue par Camille et le groupe l’accompagnant.

Tableau 11

Articulation des pratiques constatées de Camille dans un premier contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d’APP

Mise en contexte	Pratiques constatées 	Savoirs convoqués	Fonctions des liens
La période commence, les élèves s’installent pour recevoir les consignes de l’activité.	<i>Explique les consignes de l’activité et les comportements à adopter.</i>	☞ Deuxième dimension (climat) (MEQ, 2020) ☞ Établissement d’attentes claires (Gaudreau, 2017)	➤ Décrire la pratique ➤ Valider la pratique
	<i>Planifie une activité active et adaptée en fonction des besoins des élèves.</i>	☞ Classe d’apprentissage actif (Bergeron et al., 2022) ☞ Septième dimension (espace) (MEQ, 2020) ☞ Planification de la différenciation pédagogique (Monney et al., 2020) ☞ Approche instructive (Weber, 1986)	➤ Décrire la pratique ➤ Valider la pratique
	<i>Demande à une élève de distribuer les feuilles.</i>	☞ Considération des élèves en tant que ressources humaines (Gaudreau, 2017)	➤ Décrire la pratique
	<i>Propose une activité en dyade et laisse les élèves choisir leur partenaire.</i>	☞ Première dimension (relations) (MEQ, 2020) ☞ Quatrième dimension (habiletés) (MEQ, 2020) ☞ Approche coopérative (Connac, 2017) ☞ Responsabilisation des élèves (s. o.)	➤ Décrire la pratique

Le tableau 11 situe les pratiques de gestion de classe de Camille, constatées lors du visionnement du début de sa captation à 360°, au regard de savoirs convoqués par le groupe

d'APP. En début de période, il est vu que la PES énonce des consignes tant sur le plan de l'apprentissage que celui du comportement. La composante liée à l'établissement d'attentes claires (Gaudreau, 2017) est nommée dans le but de valider la pratique de l'étudiante-stagiaire : « Tu étais claire dans l'établissement de tes attentes. Les conséquences reliées à celles-ci ont été annoncées, c'était bien articulé. Tu as une belle fluidité aussi dans ton discours, ce qui est très bien pour un premier stage. » (Camille_liens_coll.).

Le collectif hétérogène émet aussi un lien pour décrire la pratique à l'effet que l'organisation spatiale de la classe en stations est en symbiose avec la septième dimension de la compétence à gérer le fonctionnement du groupe-classe (MEQ, 2020).

La dimension liée à l'organisation spatiale et physique est touchée de près, parce que tu disposes la classe avec les stations pour permettre aux élèves de fonctionner un peu comme en ateliers. Ça fait une pédagogie active, puis ça permet aussi de capter l'attention des élèves et de les engager dans l'activité. (Camille_liens_coll.)

En outre, selon l'un des membres du groupe d'APP, la gestion de classe de Camille a fait l'objet d'une préparation soutenue : « On voit que ce n'est pas juste fait spontanément, ça a été pensé. » (Camille_liens_coll.). Une autre personne présente ajoute que « selon Weber (1986), les pratiques de Camille convergent vers une approche de gestion de classe instructive, fondée plus sur des interventions pédagogiques réfléchies » (Camille_liens_coll.), lien ayant pour fonction de décrire la pratique de la PES.

D'un autre angle de vue capté par la caméra à 360°, le collectif d'APP observe et conçoit que la PES vise « la responsabilisation des élèves en leur permettant de faire le choix de leur propre équipe » (Camille_liens_coll.). Dans le but de décrire la pratique de la PES, cette modalité de travail est également articulée avec la dimension ministérielle portant sur la construction de relations positives et celle liée aux habiletés sociales et relationnelles : « La première dimension sur les relations est sollicitée, tout comme la quatrième. Il y a des habiletés sociales qui sont travaillées en équipe. » (Camille_liens_coll.). À partir de ce lien entre une pratique constatée et des savoirs, un des membres du groupe hétérogène en émet

un autre à l'idée qu'une approche coopérative, rapportée des travaux Connac (2017), est présente dans les pratiques de gestion de classe de Camille.

Je voyais aussi une approche coopérative abordée dans les travaux de Connac (2017). Tu fais interagir des élèves, il y a une certaine socioconstruction de savoirs, beaucoup d'engagement de la part des élèves qui est demandé aussi, en amont dans tes consignes. Les élèves sont au cœur de leur processus d'apprentissage. (Camille_liens_coll.)

Les lignes qui précèdent présentent des pratiques constatées dans une première mise en contexte de Camille, qui ont fait l'objet d'une articulation avec des théories (savoirs) en matière de gestion de classe convoquées lors de son autoconfrontation croisée. Le tableau qui suit propose d'effectuer le même exercice au regard d'un autre extrait vidéoscopé à 360°, en mettant encore une fois en évidence les fonctions sous-jacentes aux liens théorie-pratique effectués.

Tableau 12

Articulation des pratiques constatées de Camille dans un deuxième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP

Mise en contexte	Pratiques constatées 	Savoirs convoqués	Fonctions des liens
Un élève arrive en retard à la période. Une équipe demande s'il peut se joindre à elle.	<i>Reste constante dans l'application de ses attentes.</i>	↔ Principe des cinq « C » (Archambault et Chouinard, 2022; Evertson et al., 2022)	➤ Décrire la pratique
	<i>Place l'élève avec celui qui est seul et l'engage rapidement dans la tâche.</i>	↔ Première dimension (relations) (MEQ, 2020)	➤ Valider la pratique ➤ Justifier la pratique, soit pour engager l'élève rapidement
		↔ Aide opportune (Gaudreau, 2017) ↔ Attention et engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (Gaudreau, 2017)	
	<i>Supervise le travail de quelques équipes et de l'élève qui arrive en retard.</i>	↔ Aide opportune (Gaudreau, 2017)	➤ Décrire la pratique ➤ Décrire une limite de la pratique, soit que certaines équipes n'ont pas été visitées

D'une part, l'analyse de cette deuxième mise en contexte permet au groupe hétérogène d'APP de décrire que Camille maintient avec constance les consignes qu'elle a données en début d'activité. En effet, une personne du groupe contribue à entraîner la PES à la mise en action des savoirs en décrivant cette pratique selon le principe des cinq « C », qui, selon ce membre, est notamment véhiculé par Archambault et Chouinard (2022) et Evertson et al. (2022). Ce membre mentionne que lorsqu'une équipe demande à Camille si l'élève en retard peut se joindre à elle, la PES use de constance : « Quand une équipe te demande : "Est-ce qu'il peut se mettre avec nous?", tu fais preuve de constance en répétant que la consigne est d'être en équipe de deux et tu dis à l'élève qu'il va se mettre avec celui qui est resté seul. » (Camille_liens_coll.).

D'autre part, la stratégie d'aide opportune est un autre savoir convoqué par le groupe d'APP pour décrire la pratique de la PES. En effet, selon l'un des membres, la PES propose son soutien auprès de quelques équipes ainsi qu'auprès de l'élève arrivé en retard et qui n'a pas reçu les consignes de l'activité.

Gaudreau (2017) parle d'aide opportune. J'ai vu cette stratégie avec certaines équipes dans ta captation à 360°, mais aussi avec l'élève qui arrive en retard. Tu vas tout de suite lui expliquer le travail à faire, donc ça, c'est bien pour ta relation avec lui, il se sent tout de suite inclus et pris en charge. (Camille_liens_coll.)

Cette dernière idée qui concerne les relations est d'ailleurs mise en lien par le groupe d'APP avec la première dimension du référentiel (MEQ, 2020) dans le but de valider la pratique de Camille.

Ce deuxième contexte capté à 360°, ayant été collectivement analysé, laisse place au tableau suivant, reprenant une fois de plus la démarche dans le but d'articuler des pratiques constatées lors de l'autoconfrontation croisée du cas de Camille à des savoirs relatifs à la gestion de classe. Les fonctions émergentes de ces liens sont également présentées pour comprendre les raisons qui les motivent.

Tableau 13

Articulation des pratiques constatées de Camille dans un troisième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP

Mise en contexte	Pratiques constatées 	Savoirs convoqués	Fonctions des liens
Une équipe n'effectue pas la rotation au moment prévu, ce qui en empêche une autre d'avoir accès à la prochaine station.	<i>S'approche de l'équipe et effectue un rappel des consignes.</i>	↔ Proximité (Gaudreau, 2017) ↔ Rappel verbal (Archambault et Chouinard, 2022) ↔ Deuxième dimension (climat) (MEQ, 2020)	➤ Valider la pratique ➤ Décrire la pratique ➤ Justifier la pratique, soit tenter de maintenir un climat propice aux apprentissages
	<i>Dit à l'équipe qu'elle aura du temps à la fin pour terminer le travail s'il n'est pas fini.</i>	↔ Première dimension (relations) (MEQ, 2020) ↔ Troisième dimension (comportements et émotions) (MEQ, 2020)	➤ Décrire la pratique ➤ Justifier la pratique, soit pour rassurer les élèves

Le tableau 13 fait état des liens entre théorie et pratique établis par le groupe d'APP au regard du contexte où une équipe n'effectue pas la rotation prévue durant l'activité réalisée en stations. D'abord, la proximité, stratégie illustrée dans l'ouvrage de Gaudreau (2017), est mise en relation avec la pratique de la PES. Ce lien avec un savoir de référence a pour fonctions de décrire et de valider le fait qu'elle se rapproche des élèves auprès desquels elle souhaite intervenir : « C'est bien, tu optes pour la proximité avec les élèves. La proximité c'est une intervention qui est préventive selon Gaudreau (2017). » (Camille_liens_coll.).

La deuxième dimension du référentiel (MEQ, 2020) est également ressortie par l'un des membres, qui procède à une autre mise en action des savoirs pour décrire et justifier la pratique de la PES. À son sens, Camille revoit les comportements attendus, particulièrement avec l'équipe qui en empêche une autre de passer à la prochaine station, pour tenter de maintenir un climat propice aux apprentissages.

Finalement, lorsque l'étudiante-stagiaire dit aux élèves qu'ils auront du temps supplémentaire pour terminer leur travail, le collectif d'APP voit qu'elle les a rassurés, et tisse un lien justificatif avec la troisième dimension ministérielle (MEQ, 2020).

Tu as rassuré les élèves, parce qu'ils n'avaient pas terminé la tâche. Je fais du pouce sur la dimension qui touche la régulation des émotions, le ressenti. Tu as senti que l'équipe avait besoin de soutien pour réguler son niveau de stress ou d'anxiété. (Camille_liens_coll.)

Ces propos des membres du collectif d'APP, rapportés de l'autoconfrontation croisée, complètent l'analyse collective de cette troisième mise en contexte regroupant des extraits du cas de Camille. Le tableau suivant reprend une ultime fois la démarche dans le but d'articuler les pratiques constatées à des savoirs relatifs à la gestion de classe, tout en dégageant les fonctions de ces liens théorie-pratique.

Tableau 14

Articulation des pratiques constatées de Camille dans un quatrième contexte filmé à 360° et de savoirs en gestion de classe convoqués par le groupe d'APP

Mise en contexte	Pratiques constatées 	Savoirs convoqués	Fonctions des liens
Deux équipes discutent ensemble plutôt que d'effectuer le travail demandé.	<i>Repère des manifestations de désengagement chez les élèves.</i>	☞ Cinquième dimension (motivation et compréhension) (MEQ, 2020)	➤ Décrire la pratique ➤ Valider la pratique
		☞ Balayage visuel (Archambault et Chouinard, 2022)	
		☞ Chevauchement (Kounin, 1970)	
	<i>S'approche des élèves et les questionne à savoir s'ils ont terminé leur travail.</i>	☞ Proximité et attitude calme (Jones, 1987)	➤ Décrire la pratique ➤ Valider la pratique
		☞ Première dimension (relations) (MEQ, 2020)	
		☞ Préservation de la dignité de l'élève (s. o.)	
	<i>S'assure de la qualité du travail accompli par les équipes.</i>	☞ Supervision de la progression des élèves (Evertson et Emmer, 2009)	➤ Décrire la pratique ➤ Valider la pratique
		☞ Évaluation formative et rétroaction (s. o.)	

Les savoirs convoqués par le groupe hétérogène d'APP, rassemblés dans le tableau précédent, sont articulés au regard des pratiques de gestion de classe adoptées par Camille lorsque des équipes s'écartent de la tâche demandée. Lors de l'autoconfrontation croisée, le groupe d'APP met en évidence le repérage de Camille auprès des équipes présentant des signes de désengagement quant au travail à accomplir. Les déplacements dans la captation à 360° permettent de voir qu'elle remarque bel et bien un signe : du bavardage hors sujet auquel elle accorde immédiatement son attention. D'emblée, le collectif entraîne à la mise en action des savoirs en s'appuyant sur la cinquième dimension du référentiel ministériel (2020) pour décrire la pratique de la PES. De surcroît, les travaux de Kounin (1970) sont eux aussi mis

en relation avec cette pratique dans le but de décrire et de valider les agirs de l'étudiante-stagiaire, qui doit gérer le chevauchement de diverses interventions au courant de son activité.

Le modèle de Jones (1987) est par ailleurs évoqué pour décrire et valider le concept de proximité mis en action par Camille lorsqu'elle se rapproche des élèves, et ce, avec une attitude considérée calme.

Tu as une voix rassurante. On voit que tu es calme dans ton langage non verbal, pratique qui est d'ailleurs suggérée dans le modèle [de gestion de classe] de Jones (1987). Tu es apaisante aussi quand tu leur parles [aux élèves], tout en les redirigeant vers la tâche. Une main de fer dans un gant de velours. Tu en fais un bon mariage. (Camille_liens_coll.)

Le fait que la future enseignante questionne les élèves sur l'avancement de leurs travaux est aussi une pratique de gestion de classe validée par l'un des membres du collectif hétérogène d'APP.

J'ai trouvé bien que tu questionnes les élèves au lieu de les accuser d'emblée. À la place, tu leur demandes : « Avez-vous tout terminé? Montrez-moi. » Ça préserve la dignité des élèves dans un sens et, par la bande, ça préserve aussi ta relation avec eux. (Camille_liens_coll.)

Finalement, la captation à 360° fait voir que Camille effectue une supervision des apprentissages lors de son intervention auprès des équipes concernées. Cette pratique constatée se retrouve articulée avec un concept rapporté par l'un des membres qui s'appuie explicitement d'Evertson et Emmer (2009) pour la décrire et la valider.

Dans cet extrait, j'ai relevé principalement la supervision de la progression des élèves, abordée par Evertson et Emmer (2009). Tu cherches à vérifier la qualité du travail et pas seulement la quantité. Pour moi, il y a une occasion d'évaluation formative qui est saisie, à ce moment. C'est à conserver! (Camille_liens_coll.)

4.4.3 L'élargissement du champ des actions professionnelles : pistes d'amélioration proposées par le groupe d'APP

Relativement aux extraits captés à 360° et analysés collectivement, les membres du groupe hétérogène proposent à Camille des pistes d'amélioration émergentes en vue de bonifier ses futures pratiques de gestion de classe. Comme pour les autres cas, le groupe d'APP était encouragé à s'inspirer, dans la mesure du possible, de savoirs relatifs à la gestion de classe.

D'abord, une fois les explications données au groupe-classe, il est conseillé à la PES de les faire reformuler par les élèves afin de s'assurer de leur compréhension.

Il y a eu beaucoup de consignes, tant par rapport aux attentes comportementales qu'en lien avec le travail demandé. Une prochaine fois, peut-être qu'un élève pourrait reformuler les consignes à la fin pour que tu puisses t'assurer de la compréhension générale de tout le monde, en plus de soutenir la responsabilisation. (Camille_pistes_coll.)

Dans un extrait visionné, le fait d'avoir entendu Camille demander aux élèves s'ils ont bien compris ce qu'ils ont à faire suscite également la proposition d'une piste d'amélioration de la part d'un membre. En effet, ce dernier lui suggère l'utilisation de questions ouvertes en vue d'éviter un simple hochement de tête de la part des élèves, peu révélateur de leur compréhension. C'est l'élargissement du champ des actions professionnelles de l'étudiante-stagiaire que permet ce membre du groupe d'APP.

D'un autre côté, la captation vidéo permet au groupe hétérogène d'entendre l'énonciation de Camille au sujet des attentes comportementales qu'elle a envers ses élèves. Selon plusieurs membres, la formulation de celles-ci tirerait avantage à être tournée à la positive puisqu'elles ciblaient parfois des comportements à éviter plutôt qu'à adopter. En réponse à cette piste, la PES précise que ce défi en est un connu de sa part et qu'elle le trouve difficile à relever, surtout lorsqu'elle tient à annoncer les conséquences en cas de non-respect des règles. La discussion amène un des membres du collectif d'APP à proposer à Camille de conserver la négation lorsqu'elle donne un contre-exemple, en le nommant explicitement

ainsi : « Je suis en train de vous donner un contre-exemple et voici ce qui peut arriver. » (Camille_pistes_coll.).

Par ailleurs, l’affichage de repères visuels est une stratégie nommée par l’ensemble du groupe d’APP, tant pour les étapes de l’activité et le travail à faire lorsqu’elle est terminée que pour les attentes comportementales et les conséquences liées à leur non-respect. En s’appuyant sur le modèle de gestion de classe de Jones (1987), l’une des personnes présentes mentionne que ce repère visuel peut ensuite être simplement pointé, par exemple pour rappeler les attentes aux élèves et éviter l’escalade verbale. Une autre personne ajoute que ce repère aurait pu être dupliqué et positionné à côté de chaque station pour que les consignes suivent les élèves, et ce, peu importe leur emplacement dans la classe. Qui plus est, afficher le fonctionnement de l’activité en stations au tableau est une pratique de gestion de classe conseillée à Camille par l’un des membres, qui appuie sa suggestion avec les travaux de Boudreau (2016). Cette personne lui recommande d’autant plus la modélisation de ce fonctionnement, en lui expliquant ce qu’elle ferait si elle était à sa place.

Boudreau (2016) dit que d’illustrer les consignes, ça aide les élèves à se situer. Je ferais peut-être même un exemple avec des élèves ou avec ton enseignante associée. C’est important de bien expliquer et d’exemplifier pour des élèves en adaptation scolaire. (Camille_pistes_coll.)

La circulation en classe est un autre moyen prospectif proposé par le collectif hétérogène, en vue de capter l’attention des élèves lorsque la PES énonce initialement ses consignes. L’utilisation du balayage visuel pendant cette phase est d’autant plus recommandée par l’un des membres, qui ajoute que la proximité physique, chère à Jones (1987), constituerait une bonne façon de rediriger les élèves vers la tâche, au besoin. De surcroît, Gaudreau (2017) est citée par une personne qui conçoit que la stratégie de limitation du matériel pourrait être utile lors des futurs enseignements de Camille : « Le questionnaire, peut-être qu’il aurait été gagnant de le faire distribuer à la fin de tes explications pour éviter de distraire les élèves. Cette limitation du matériel, c’est une stratégie préventive nommée par Gaudreau (2017). » (Camille_pistes_coll.).

Toujours selon cette idée d'anticipation visant l'élargissement du champ des actions professionnelles, le groupe d'APP souligne que les stations pourraient être plus espacées à l'avenir. Pour les membres, cette bonification préventive pourrait réduire le bavardage occasionné par une trop grande proximité physique des équipes. De plus, une autre personne émet des réserves quant à la configuration physique de l'activité : toutes les stations exigent du travail debout et proposent un visuel accroché au mur, sous la forme d'une visite au musée. À ce propos, ce membre mentionne que le manque de concentration de certains élèves a justement pu être dû au fait d'effectuer l'entièreté du travail debout : « Peut-être mettre un peu moins de stations ou des stations assises plutôt que toujours debout. Ça aurait pu les aider [les élèves] un petit peu plus à se focaliser sur l'intention pédagogique et réduire certains comportements. » (Camille_pistes_coll.).

Après le visionnement de la captation, le groupe hétérogène d'APP soulève que Camille aurait avantage à être plus brève lorsqu'elle apporte de l'aide à quelques équipes. Cette façon de faire lui permettrait de constater rapidement les écarts de conduite qui se produisent ailleurs, en cas de besoin. Un des membres précise avec ce qui suit.

Jones (1987) le soulève, il faut être bref et efficace. Dix à vingt secondes par équipe pour que ce soit une aide qui est rapide. Je te suggère aussi d'éviter le plus possible d'être de dos. J'ai vu que, parfois, tu jettes des petits coups d'œil, mais il y a quand même une simultanéité à gérer, donc d'avoir des yeux tout le tour de la tête c'est important. (Camille_pistes_coll.)

Une autre personne du collectif avance que cette même idée pourrait permettre à Camille de superviser le travail de toutes les équipes durant l'activité, aspect constituant une limite dans la captation de la PES selon lui.

Peut-être accorder un peu moins de temps à certaines équipes pour avoir le temps d'aller voir les autres. En visionnant la captation, on voit qu'il y a des équipes qui n'ont pas été visitées par toi. Ça pourrait être une piste pour superviser les apprentissages, concept entre autres nommé par Gaudreau (2017), afin de t'assurer de la compréhension des élèves et de la qualité du travail fait. (Camille_pistes_coll.)

De plus, dans ce contexte d'adaptation scolaire et sociale, un membre mentionne qu'il serait souhaitable d'effectuer une supervision de toutes les équipes dans le but d'adapter le travail et d'encourager les élèves.

Pour les adaptations, peut-être qu'en ayant fait un peu plus le tour des équipes, tu aurais pu surligner quelques questions en guise d'objectif pour les élèves moins motivés. Comme ça, il y a au moins une partie du travail qui est complétée. S'il y en a moins à faire, ils vont peut-être plus se forcer que s'il y a une montagne à escalader. (Camille_pistes_coll.)

Dans le futur, un plan de travail avec des objectifs à cocher ainsi qu'un système d'autocorrection pourraient aussi être mis en place selon une personne présente, afin d'amener les élèves à être plus autonomes et diminuer la charge de travail de l'enseignante par rapport à la correction. Camille réagit à cette idée en mentionnant ce qui suit : « L'autocorrection, ça peut être une bonne idée pour qu'ils [les élèves] puissent se corriger, puis qu'ils aient de la rétroaction sans que ça soit nécessairement moi qui la fasse. » (Camille_pistes_PES).

En vue de bonifier les pratiques de gestion de classe de la PES, une autre piste est soulevée par les membres du collectif d'APP à l'effet de consigner les faits relatifs aux comportements inappropriés, neuvième dimension du référentiel (MEQ, 2020).

Ma piste est liée à la dimension neuf, parce que je ne sais pas si tu as consigné certaines informations sur les écarts de conduite que tu as dû gérer pour en assurer le suivi ultérieur ou en tenir compte dans une autre planification. Je t'encourage à le faire. (Camille_pistes_coll.)

Le renforcement positif constitue une autre proposition du groupe hétérogène pour faciliter la gestion de classe de Camille à l'avenir. L'un des membres fait référence aux travaux de Kounin (1970) en mentionnant que l'utilisation de cette pratique pourrait créer un effet de réverbération, c'est-à-dire entraîner les autres élèves à imiter le comportement félicité. Qui plus est, l'analogie du compte en banque de Royer (2005) est décrite par une personne en vue d'amener Camille à émettre plus de commentaires positifs que de négatifs.

Je te parlerais de l'analogie du compte en banque de Royer. Lorsque tu intervies auprès de l'équipe qui n'est pas à la tâche, tu pourrais t'assurer qu'il y ait un solde positif dans son compte en banque, c'est-à-dire qu'on va privilégier un ratio de quatre interactions positives pour une négative. (Camille_pistes_coll.)

La navigation dans la captation à 360° fait émerger plusieurs autres pistes. Insistant sur des pratiques cruciales en gestion de classe, le groupe d'APP relève que la fine connaissance des élèves pour la formation des équipes; l'étroite collaboration avec les autres personnes intervenantes de la classe; ainsi que l'importance de la constance et de la cohérence sont des principes centraux dont Camille doit tenir compte dans ses interventions en tant que future enseignante en adaptation scolaire et sociale.

En ce qui concerne la gestion du temps, l'utilisation d'un signal autre que sonore est suggérée à Camille afin que le bruit ambiant de la classe ne camoufle pas la sonnerie du minuteur : « Comme c'était déjà bruyant, j'utiliserais un autre sens que l'ouïe pour capter l'attention des élèves, comme la vue en éteignant les lumières. » (Camille_pistes_coll.).

Somme toute, les membres du groupe d'APP s'entendent pour dire que l'activité de Camille déployait une formule pédagogique active à conserver dans sa future pratique.

J'ai vu de l'engagement chez tes élèves. Il faut dire que c'était des adolescents quand même, je trouvais qu'il y avait de l'engagement, puis du plaisir aussi à faire ce que t'avais proposé. Je t'encourage à maintenir des formules actives, même si c'est beaucoup de planification et de gestion, je pense que ça va être gagnant pour tes élèves. (Camille_pistes_coll.)

Pour résumer, l'autoconfrontation croisée autour du cas de Camille a permis de décrire collectivement des pratiques constatées; de les analyser en liant théorie et pratique; ainsi que de proposer collectivement des pistes d'amélioration afin de répondre aux deux premiers sous-objectifs de la recherche. Les fonctions émergentes des liens réalisés ont également été présentées pour en comprendre les raisons sous-jacentes. En se basant sur la captation à 360° de l'étudiante-stagiaire, les pistes proposées par le collectif hétérogène visent à élargir le champ des actions professionnelles en gestion de classe de la future enseignante, notamment

auprès des élèves évoluant en contexte de cheminement particulier de formation continue, un milieu éducatif associé à l'adaptation scolaire et sociale.

4.5 LA SYNTHÈSE DES QUATRE CAS EN FONCTION DE LA VIDÉOSCOPIE À 360° PORTANT SUR LEURS PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE

Les sections précédentes ont fait état de l'analyse collective de pratiques de gestion de classe autour de quatre cas de personnes étudiantes-stagiaires inscrites dans un baccalauréat en enseignement. S'étant d'abord filmée lors d'un stage en milieu scolaire avec une caméra à 360°, chaque PES a ensuite participé à une séance d'autoconfrontation croisée accompagnée d'un groupe hétérogène d'APP. En cohérence avec les trois dimensions dépliant le registre de formation de Pasche Gossin (2012), un cadre d'analyse les mobilisant a été utilisé pour structurer les résultats. Ces dimensions comprennent : l'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel, l'entraînement à la mise en action des savoirs, ainsi que l'élargissement du champ des actions professionnelles. Ce cadre s'en est directement inspiré pour organiser les résultats de manière cohérente.

Au regard du premier sous-objectif de la recherche, soit décrire collectivement des extraits vidéoscopés significatifs en matière de gestion de classe, la structure des résultats a d'abord permis de présenter la codescription des pratiques de gestion de classe de chaque PES.

Du côté d'Étienne, sa captation dans un contexte de préscolaire cinq ans amène le groupe d'APP et lui-même à voir, entre autres, les consignes qu'il donne, le déplacement en classe qu'il effectue, ses interventions auprès d'un élève distrait par son matériel ainsi que certains événements imprévus qui le poussent à improviser de nouvelles consignes. En ce qui concerne Samira en contexte d'adaptation scolaire et sociale au CFER, le collectif d'APP et elle-même constatent particulièrement son attitude calme tout au long de la période, l'activité intéressante qu'elle offre aux élèves en plus des interactions qu'elle a avec eux pour les tenir engagés et vérifier leur compréhension. D'un autre côté, Vincent, qui enseigne auprès d'adolescentes et d'adolescents au secondaire, a aussi décrit ses pratiques de gestion de classe en collaboration avec le groupe d'APP. À cet effet, il est notamment vu que l'étudiant-stagiaire confie la responsabilité de la distribution des feuilles à un élève, circule dans la classe en répondant aux questionnements des élèves, puis tente de gérer les allées et venues

de celles et ceux qui vont chercher du matériel supplémentaire à leur casier. Pour ce qui est de Camille en contexte d'adaptation scolaire et sociale de CPFC, le collectif d'APP et elle-même voient notamment qu'elle mentionne clairement ses attentes, propose une activité collaborative et l'explique rapidement à un élève arrivé en retard, en plus de mettre en application les conséquences annoncées lors d'écarts de conduite.

Qui plus est, la structure des résultats a ensuite permis de répondre au deuxième sous-objectif de la recherche, soit analyser les liens collectivement établis entre la théorie et la pratique, menant à des pistes collectivement suggérées pour améliorer les pratiques professionnelles de gestion de classe. À cet effet, les liens effectués par les membres des collectifs d'APP au regard des pratiques de gestion de classe des PES ont été rassemblés dans les tableaux 2 à 14, selon les contextes de captation auxquels ils se rattachent. Cette articulation de la théorie avec la pratique a fait émerger cinq fonctions sous-jacentes aux liens établis, soit décrire la pratique, la valider, la justifier, en décrire une limite, ou encore rassurer la personne étudiante-stagiaire quant à la pratique. En guise de rappel, les lignes suivantes abordent quelques liens théorie-pratique effectués par les groupes hétérogènes d'APP au regard des différents cas.

De prime abord, lorsqu'Étienne donne une consigne en utilisant le nom de l'élève, puis le contact visuel, un lien est fait avec les consignes de type alpha de Walker et Walker (1990) pour décrire sa pratique, la valider, en plus de la justifier, soit pour que les élèves interpellés se sentent concernés. Par ailleurs, la pratique de Samira – présenter une vidéo en guise d'amorce à son activité et d'en éprouver certaines difficultés technologiques – est mise en relation avec des composantes de la gestion de classe de Gaudreau (2017), soit la gestion des ressources technologiques et l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage. L'analyse des liens évoqués autour de cette pratique de Samira fait émerger les cinq fonctions préalablement nommées, à l'effet de décrire la pratique, de la valider, d'en décrire une limite, d'en rassurer la PES ainsi que de justifier la pratique au regard de la motivation des élèves. Du côté de Vincent, lorsque celui-ci salue ses élèves en fin de période, un lien est fait par le collectif d'APP pour décrire et valider la pratique de l'étudiant-stagiaire.

En effet, le groupe hétérogène y voit une stratégie pour développer une relation d'attachement avec les élèves, principe relevé des travaux de Geddes (2012). En dernier lieu, appuyé de Gaudreau (2017), le groupe d'APP met en relation la supervision du travail que Camille effectue auprès de quelques équipes avec la stratégie d'aide opportune. Ce lien, servant d'abord à décrire la pratique, est également retenu par les membres du collectif pour en décrire une limite à l'effet que certaines équipes n'ont pas été visitées par la PES.

Finalement, les membres des collectifs d'APP présents lors des autoconfrontations croisées ont suggéré des pistes d'amélioration aux PES en fonction de l'analyse collectivement entamée par la codescription et l'articulation théorie-pratique effectuées. En guise de synthèse, les prochaines lignes exposent quelques pistes proposées par les groupes d'APP auprès des PES.

En ce qui concerne Étienne, le groupe lui suggère de revoir les comportements attendus lors des transitions avec ses élèves du préscolaire. Du côté de Samira, les membres pensent qu'il serait judicieux qu'elle se déplace plus largement en classe en vue d'accroître l'effet de sa présence auprès des élèves. Dans le cas de Vincent, il lui est conseillé d'attendre l'attention de tous les élèves avant d'énoncer ses consignes afin que la tâche à réaliser soit comprise par l'ensemble du groupe-classe, surtout en contexte d'examen. En ce qui a trait à Camille, le collectif hétérogène lui suggère d'utiliser des questions ouvertes plutôt que fermées dans l'optique d'éviter que les élèves ne fassent que hocher la tête, geste peu révélateur de leur compréhension.

L'analyse des liens théorie-pratique effectués par les groupes d'APP au regard des pratiques de gestion de classe vidéocopées à 360° des PES, et la proposition collective de pistes d'amélioration pour chacune d'elles, contribuent directement à l'atteinte du deuxième sous-objectif de la recherche.

4.6 LES APPORTS ET LES LIMITES COLLECTIVEMENT RELEVÉS DU PROCESSUS VÉCU D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN GESTION DE CLASSE

À la fin de chacune des quatre séances d'autoconfrontation croisée (une par cas), toutes les personnes participantes ont été amenées à réfléchir aux apports et aux limites du processus fraîchement vécu. Pour ce faire, une sixième question a été posée à chaque personne participante, c'est-à-dire à la PES et aux membres du groupe d'APP l'accompagnant :

Question 6 : En vous remémorant ce que la personne étudiante-stagiaire a fait et ce qui a été discuté collectivement, quels sont les apports et les limites d'une analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe?

Leurs constats permettent de relever des apports et des limites émergents, menant ainsi à l'atteinte du troisième objectif spécifique de la recherche, soit relever collectivement les apports et les limites du processus vécu d'analyse de pratiques professionnelles en gestion de classe. En effet, pour être en mesure de répondre à la dernière question posée, les personnes participantes devaient d'abord s'être prêtées au jeu et avoir vécu le processus. Les tableaux suivants présentent les apports (voir tableau 15) et les limites (voir tableau 16) relevés par les PES et les collectifs hétérogènes d'APP. Une analyse horizontale est mise de l'avant pour faire ressortir des particularités communes (similitudes) entre les cas (Deslauriers, 1987).

Dans chaque tableau, la colonne de gauche présente les apports et les limites, accompagnés des précisions qui leur sont associées. Les colonnes de droite illustrent ensuite chaque apport ou limite à l'aide de passages tirés des transcriptions intégrales des autoconfrontations croisées. Lorsque l'une de ces cases est marquée comme « sans-objet » (s. o.) pour un cas donné, cela signifie que l'analyse de l'autoconfrontation croisée n'a pas mis en évidence de transcriptions correspondantes. Ainsi, un apport ou une limite peut avoir été relevé sans être systématiquement observé dans l'ensemble des cas étudiés. Par ailleurs, il est à noter que l'ordre des apports et des limites présentés est aléatoire.

Tableau 15

Apports collectivement relevés du processus vécu d'analyse de pratiques professionnelles en gestion de classe

Apports émergents	Précisions des apports	Exemplifications tirées de l'autoconfrontation croisée de chaque cas			
		Étienne	Samira	Vincent	Camille
Articulation théorie-pratique	Des liens sont établis entre des pratiques effectuées en stage et des savoirs relatifs à la gestion de classe (ou d'autres savoirs abordés plus largement).	« L'analyse réflexive sur la gestion de classe, appuyée de référents. On se fait tellement dire par les étudiant·es que nos cours sont purement théoriques, mais sur un extrait pratique de 10 secondes, j'ai convoqué plein de repères. » (Étienne_apports_coll.)	« On était vraiment dans les liens théorie-pratique, ce qui est très intéressant. J'ai vu aussi que tu as fait des transferts de certains apprentissages faits dans le cours de gestion de classe. » (Samira_apports_coll.)	« C'est difficile pour les étudiant·[es] de faire des liens théorie-pratique. Si j'amène des concepts dans mes cours sans les accrocher à des pratiques réelles, ça sonne un peu faux. Ici, on a connecté des référents avec tes propres pratiques. » (Vincent_apports_coll.)	« Je connais maintenant plein de références, auxquelles je vais pouvoir me référer pour m'améliorer. Des trucs que je ne connaissais pas avant. » (Camille_apports_PES)
Composition du groupe d'APP	Les expériences et savoirs de chaque membre sont distincts des autres et de la personne étudiante-stagiaire.	« Ça permet de décroisonner les cours-stages et les cours-classes. On se retrouve avec des personnes formatrices de différents horizons. » (Étienne_apports_coll.)	« Des expertises de différentes personnes et expérimentées, j'ai bien aimé ça. » (Samira_apports_coll.)	« On est un groupe hétérogène donc on a des bagages tous différents. Ça permet une bonification des savoirs et des exemples tirés de nos pratiques concrètes. » (Vincent_apports_coll.)	« En collectif, c'est comme si on était tes rétroviseurs extérieurs, de chaque côté de la voiture, qui te permettaient de voir des angles morts que tu n'avais pas vus. » (Camille_apports_coll.)

Apports émergents	Précisions des apports	Exemplifications tirées de l'autoconfrontation croisée de chaque cas			
		Étienne	Samira	Vincent	Camille
Vision panoramique avec la caméra à 360°	La caméra à 360° filme en totalité les angles d'une pièce.	« On essaie de faire un balayage visuel en tout temps, mais on ne peut pas toujours. On voit que l'élève a la main levée. Aussitôt qu'elle l'abaisse, je lui demande de la lever. C'est pour ça que la caméra à 360° est très pratique. » (Étienne_apports_PES)	« C'était intéressant de voir vraiment tous les côtés de ce qui se passait dans la classe, de voir tout ce que je n'ai pas vu dans l'action, puis tout ce que je n'aurais pas pu voir avec une simple captation avec mon cellulaire. » (Samira_apports_PES)	« La captation à 360° ça permet vraiment d'aller visiter ta classe dans les moindres recoins ou presque. » (Vincent_apports_coll.)	« J'ai pu promener mes yeux dans les différentes équipes avec le curseur dans la captation à 360°. » (Camille_apports_coll.)
Rétroaction post-stage	Le groupe d'APP donne de la rétroaction personnalisée selon ce qui est observé dans la captation, et ce, une fois le stage terminé.	« Dans la supervision de stages, la gestion de classe est souvent escamotée. On y mise beaucoup sur l'analyse réflexive, mais pas spécifiquement sur la gestion de classe. Ici, ça permet d'analyser la gestion de classe, qui est selon moi la compétence la plus dure à acquérir pour une personne enseignante. » (Étienne_apports_coll.)	« J'ai beaucoup aimé le principe d'avoir des <i>feedbacks</i> sur ma pratique. Un point de vue extérieur, je trouve ça bénéfique. » (Samira_apports_PES)	« Voir une vidéo ensemble, on partage nos observations ensemble, c'est un plus. De partager sur des pratiques réalisées en stage, c'est mieux que sur un contenu littéraire ou un contenu de de recherche. » (Vincent_apports_coll.)	« C'est vraiment une intervention personnalisée. C'est positif d'avoir des rétroactions sur notre pratique en dehors du stage. On en a de notre enseignant[·e], associé[·e], superviseur[·e], mais d'autres personnes c'est pertinent. » (Camille_apports_PES)

Apports émergents	Précisions des apports	Exemplifications tirées de l'autoconfrontation croisée de chaque cas			
		Étienne	Samira	Vincent	Camille
Développement professionnel	Le dispositif d'APP est vécu dans un contexte non évaluatif pour le développement professionnel.	« En faisant ce travail réflexif hors évaluation, il y a de l'ouverture qui se crée, on est vraiment dans du développement professionnel. Alors que durant le stage, on est comme dans une vitrine, puis on essaie de bien paraître pour obtenir une bonne note. » (Étienne_apports_coll.)	« L'intention aujourd'hui c'était vraiment de t'offrir des suggestions. Toi, tu prends ce dont tu as besoin, ce qui va avec ta personnalité, ton profil, puis ce que tu vas être capable d'appliquer aussi en fonction de ton milieu. » (Samira_apports_coll.)	« Hors évaluation, on revient sur tes pratiques, est-ce qu'on peut penser qu'on t'aide collectivement à t'outiller pour tes prochains stages? J'y vois une forme de préparation aux autres stages, puis éventuellement à ton insertion professionnelle. » (Vincent_apports_coll.)	« J'ai appris moi aussi. Ma pratique en tant que formatrice avance en même temps. » (Camille_apports_coll.)
Autoanalyse réflexive	La personne étudiante-stagiaire réfléchit sur ses propres pratiques de gestion de classe.	« Ça donne l'occasion aux étudiant[·es] de repérer des situations positives ou sur lesquelles ils se questionnent. Ça développe leur pensée critique. » (Étienne_apports_coll.)	« J'aimais ça pouvoir m'analyser en sélectionnant des extraits que je jugeais significatifs. » (Samira_apports_PES)	« C'est une prise de conscience pour la personne au cœur de la démarche. » (Vincent_apports_coll.)	« C'est un regard postenseignement. Tu peux faire une distanciation émotionnelle, même professionnelle, que je trouve super intéressante. » (Camille_apports_coll.)
Contextualisation	Le groupe d'APP pose des questions à la personne étudiante-stagiaire sur son contexte de stage.	« Les gens qui font la coanalyse ne connaissent pas les profils d'élèves ou le contexte. Mais on a pu poser des questions à Étienne qui nous ont éclairés. » (Étienne_apports_coll.)	s. o.	s. o.	« Je trouve ça intéressant que tu nous aies dit que c'était la première période, parce que comme ça, on comprend les retards qui surviennent. » (Camille_apports_coll.)

Le tableau précédent permet de rassembler plusieurs apports émergents relevés par les PES et les membres des groupes d'APP, soit l'articulation théorie-pratique; la composition du groupe d'APP; la vision panoramique avec la caméra à 360°; la rétroaction post-stage; le développement professionnel; l'autoanalyse réflexive; et la contextualisation. Parmi ces apports, la plupart font consensus au sein des quatre cas, notamment celui de l'articulation théorie-pratique pour lequel il ressort que des liens ont été établis entre des pratiques effectuées en stage et des savoirs relatifs à la gestion de classe (ou d'autres savoirs abordés plus largement). Pour sa part, l'apport relatif à la contextualisation, qui réfère au fait que le groupe d'APP peut poser des questions à la PES sur son contexte de stage, est relevé des autoconfrontations croisées des cas d'Étienne et de Camille. Le tableau 16 reprend la même structure en abordant cette fois les limites collectivement relevées au regard du processus vécu d'APP.

Tableau 16

Limites collectivement relevées du processus vécu d'analyse de pratiques professionnelles en gestion de classe

Limites émergentes	Précisions des limites	Exemplifications tirées des autoconfrontations croisées de chaque cas			
		Étienne	Samira	Vincent	Camille
Difficultés d'utilisation de la caméra à 360°	Des problèmes techniques liés à la caméra à 360° peuvent survenir.	« La caméra à 360°, ça a été beaucoup de soucis pour ma part, toute l'organisation que ça prenait. » (Étienne_limites_PES)	« L'audio est un désavantage, on manque quelques informations. Je ne pense pas que c'est nécessairement la caméra à 360°, n'importe quel appareil électronique va causer ça. » (Samira_limites_PES)	« C'est là qu'on est un peu limités par le fait que j'ai placé la caméra dans un coin, oui, on voit à 360°, mais l'audio ne capte pas tout. » (Vincent_limites_PES)	« On avait de la difficulté à entendre tes conversations quand tu étais plus loin. Ça peut rendre l'analyse plus difficile, car il y a des petits bouts qui étaient manquants. Un micro-cravate, ça aurait été génial! » (Camille_limites_coll.)
Chronophagie	Le dispositif demande du temps.	« Ça demande quand même un temps d'implication pour tout le groupe, une implication active surtout. » (Étienne_limites_coll.)	« C'est difficile d'avoir tout le monde au même moment. Il y a des défis de conciliation travail-famille pour certain[·es]. Aussi, le temps que ça prend pour se préparer et réaliser à ces rencontres personnalisées, ça demande un fort engagement. » (Samira_limites_coll.)	« Si on avait toute la vie devant nous, c'est sûr que j'aurais été curieuse d'entendre plus la personne au cœur des pratiques qu'on voit. J'aime toujours entendre les stagiaires s'exprimer sur leurs pratiques. » (Vincent_limites_coll.)	s. o.

Limites émergentes	Précisions des limites	Exemplifications tirées des autoconfrontations croisées de chaque cas			
		Étienne	Samira	Vincent	Camille
Connaissance asymétrique du contexte	Les particularités du contexte de la personne étudiante-stagiaire sont méconnues ou inconnues des membres du groupe d'APP.	« La méconnaissance des élèves, proposer des pistes d'amélioration à un[·e] stagiaire qui connaît mieux ses élèves que moi... Il y a un non-sens dans mon esprit. » (Étienne_limites_coll.)	« Je devais me prononcer sur un contexte en adaptation scolaire dont je ne suis pas experte. » (Samira_limites_coll.) « Je me suis posé plusieurs questions. En ne sachant pas le portrait des élèves, c'est plus difficile. » (Samira_limites_coll.)	« C'est très fragmentaire. On ne connaît pas tout le contexte de ce qui se passe et de ce qui s'est passé avant. On a les vidéos, mais on a seulement qu'une petite, une petite portion de ton vécu en classe. » (Vincent_limites_coll.)	« Les gens qui font la coanalyse ne connaissent pas nécessairement les profils d'élèves ou le contexte. Toutes les pistes qui ont été énumérées, c'est à prendre avec nuance, parce que c'est toi qui connais tes élèves. » (Camille_limites_coll.)
Sélection d'extraits limitante	Des extraits précis sont préalablement sélectionnés par la personne étudiante-stagiaire.	« Pour moi, les extraits sont courts, je reste sur ma faim, puis j'ai tendance à aller trop loin. La longueur des extraits, c'est sûr que ça me fatiguait. » (Étienne_limites_coll.)	« Derrière le choix des extraits, j'aurais aimé savoir le processus réflexif. Est-ce des extraits que tu trouvais intéressants ou pour lesquels tu avais besoin de conseils? J'ai senti une redondance dans nos interventions. » (Samira_limites_coll.)	s. o.	s. o.
Inconfort	Le groupe d'APP critique ce qui est observé dans la captation.	« Ça prend des personnes qui sont ouvertes à recevoir des commentaires, parce que certaines pourraient être mal à l'aise. » (Étienne_limites_coll.)	« Ça peut être difficile de recevoir de la critique, même constructive. Il faut être ouvert à se faire lire professionnellement. » (Samira_limites_coll.)	s. o.	s. o.

Limites émergentes	Précisions des limites	Exemplifications tirées des autoconfrontations croisées de chaque cas			
		Étienne	Samira	Vincent	Camille
Spécificité des cas	L'analyse collective est spécifique à chaque personne étudiante-stagiaire et à sa propre expérience vécue.	s. o.	« Le groupe-classe est unique, comme la gestion de classe de Samira. Tout ce qu'on dit aujourd'hui n'est pas nécessairement transférable à d'autres participant[·es]. » (Samira_limites_coll.)	« Comment ça pourrait être pensable que tous les étudiant[·es] aient ce service personnalisé par rapport à leurs pratiques de gestion de classe? En termes de faisabilité, à grande échelle, ce serait intense. » (Vincent_limites_coll.)	« C'est très personnalisé, mais ce que t'as vécu n'est pas généralisable à tous les contextes d'adaptation scolaire, ça dépend vraiment de chaque groupe. » (Camille_limites_coll.)
Présence perturbatrice d'une caméra en classe	La présence d'une caméra influence négativement le climat de classe.	« La caméra n'est pas grosse, mais je le savais qu'elle était là, je ne l'oubliais pas. Avec tous les stimuli de la classe, on se sent vite entouré. » (Étienne_limites_PES)	s. o.	s. o.	« On voit que la caméra à 360° dérange un peu. On voit des élèves faire des niaiseries devant la caméra. Ça devient un centre d'intérêt prédominant de la classe. » (Camille_limites_coll.)

Le tableau précédent permet de rassembler des limites émergentes relevées par les PES et les membres des collectifs d'APP, soit les difficultés d'utilisation de la caméra à 360°; la chronophagie; la connaissance asymétrique du contexte; la sélection d'extraits limitante; l'inconfort; la spécificité des cas; ainsi que la présence perturbatrice d'une caméra en classe. Ces limites sont généralement relevées au sein de quelques cas, sans pour autant être nommées systématiquement dans chacun d'eux. Seules les limites relatives aux difficultés d'utilisation de la caméra à 360° et à la connaissance asymétrique du contexte sont relevées du discours collectif de tous les cas.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce cinquième chapitre est consacré à la discussion des résultats présentés au chapitre précédent. Rappelons que nous tentons de répondre à la question suivante : quels sont les apports et les limites d'une analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe? Pour y parvenir, le présent chapitre propose d'abord de mettre en relation les résultats obtenus avec les sous-objectifs de la recherche, soit décrire collectivement des extraits significatifs en matière de gestion de classe; analyser les liens collectivement établis entre la théorie et la pratique, menant à des pistes collectivement suggérées pour améliorer les pratiques professionnelles de gestion de classe; et relever collectivement les apports et les limites du processus vécu d'analyse de pratiques professionnelles en gestion de classe. À partir de l'examen des résultats, des apports et des limites se dégagent du processus d'analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, permettant ainsi de répondre à l'objectif principal de cette étude. L'interprétation est alimentée par l'unicité (distinctions) des cas (Barlatier, 2018; Yin, 2018), en plus de permettre la découverte de similitudes entre ceux-ci. Il convient de mentionner que des pistes d'interprétation au regard des différents repères théoriques mobilisés en problématique et en cadre conceptuel sont également discutées et imbriquées tout au long. Les pistes interprétatives au sujet des apports et des limites s'orientent d'abord vers la description collective et l'articulation théorie-pratique, menant à des pistes d'amélioration. Le métaregard collectif sur le processus d'APP recueilli auprès des personnes participantes est ensuite discuté sous l'angle de thématiques interprétatives d'apports et de limites qui complètent nos constats initiaux, avant de laisser place à une synthèse visant la réponse à la question de recherche.

5.1 LES APPORTS ET LES LIMITES DE LA DESCRIPTION COLLECTIVE

Dans cette section, nous examinons les résultats au regard du premier sous-objectif de la recherche et interprétons leur contribution à l'atteinte de l'objectif principal de l'étude. En guise de rappel, ce premier objectif spécifique réfère à la description collective des extraits vidéoscopés significatifs en matière de gestion de classe, lesquels ont été filmés à 360°, sélectionnés par les PES, puis analysés lors de l'autoconfrontation croisée entourant chaque cas. Les apports de cette première étape du processus d'APP vidéoscopées à 360° sont en premier lieu dégagés avant de basculer vers les limites.

5.1.1 Les apports de la description collective

Deux apports majeurs de la description collective ont été dégagés pour leur contribution spécifique à l'élargissement des perspectives des PES : la relecture situationnelle collective, puis l'exploration collective. Les sous-sections suivantes font état de ces deux angles.

5.1.1.1 La relecture situationnelle collective : une perspective renouvelée des éléments perçus

À la lumière des résultats de cette étude multicas, il est possible de remarquer que les échanges entre les membres des groupes d'APP apportent parfois un éclairage différent sur des éléments que les PES ont déjà perçus ou observés. Grâce aux discussions entre les membres, certaines perceptions initiales sont soit enrichies, soit vues autrement, menant à une redéfinition des interprétations des PES quant à leur agir professionnel. Cette relecture situationnelle collective, qui transparait communément dans plusieurs passages des différents cas, est exemplifiée dans les prochains paragraphes sous l'angle de pratiques de gestion de classe de Vincent et de Camille codécrites.

Chez Vincent, la responsabilité confiée à un élève de distribuer les feuilles est constatée par les deux parties, soit Vincent et le groupe d'APP l'accompagnant. En revanche, durant cette distribution, le collectif porte à l'attention de l'étudiant-stagiaire la position physique statique qu'il prend à l'avant de la classe, remettant ainsi en question la perception positive qu'avait Vincent quant à sa présence en classe. Alors que cette relecture collective amène la PES à réévaluer sa posture et ses effets sur sa gestion de classe au secondaire, une autre situation, relue par le groupe d'APP, l'amène à constater des forces qu'il avait initialement perçues autrement. En effet, il semble que le collectif voit du positif dans la situation où Vincent accorde son attention à l'élève inquiète de son résultat à l'examen. Manifestement, alors que la PES percevait une lacune dans sa gestion de classe en ayant laissé un attroupement se former près de la porte, les membres présents lors de l'autoconfrontation croisée tiennent plutôt à souligner le bon coup de Vincent à l'effet d'avoir priorisé l'apaisement des manifestations anxieuses de son élève. Il est à supposer que cette relecture de la situation effectuée par le collectif hétérogène contribue directement à une réflexion rétrospective (Valaskakis, 1975) sur l'agir de Vincent. Effectivement, le groupe l'amène à réaliser que, au-delà de la gestion de comportements perturbateurs, le rôle d'enseignant est aussi de prioriser le bien-être de ses élèves en classe.

Au regard du cas de Camille, des pratiques de gestion de classe perçues par l'étudiante-stagiaire sont aussi transformées en sujet d'analyse approfondi par le groupe d'APP. D'abord décrite par Camille comme le moment où elle confie la distribution des feuilles à une élève, l'attribution de responsabilités est observée par le collectif comme une pratique privilégiée à d'autres occasions par la PES. Vraisemblablement, celle-ci tend à se manifester à d'autres moments, notamment lorsque Camille laisse au groupe-classe le choix de la formation des équipes. Cet enrichissement de la description initiale de l'étudiante-stagiaire en adaptation scolaire et sociale permet d'entrevoir la pertinence du groupe hétérogène pour valoriser les forces de la PES, élément clé de la formation des stagiaires selon Goyette (2019). En effet, les bons coups de Camille prenaient beaucoup de place dans le discours du groupe hétérogène d'APP qui l'accompagnait, l'invitant ainsi à voir au-delà des défis de gestion de classe rencontrés. Dans le cadre de ce dispositif associé à la vidéoscopie et centré sur la réflexivité,

Avalos (2011) et Gouin et al. (2018) nous informent de l'importance du soutien des collègues et des personnes formatrices pour bonifier le retour réflexif de la PES, comme en témoigne l'interprétation du cas présent. Tenant compte des recherches qui pointent la difficulté des stagiaires et des novices en enseignement à gérer la classe (Carpentier et al., 2019; Delbart et al., 2024; Gagné et al., 2021), il apparaît également essentiel de leur offrir un soutien rassurant et de mettre en lumière leurs points forts (Goyette, 2019), notamment pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des futures personnes enseignantes (Amamou et al., 2022). À l'instar d'Amamou et al. (2024), nos résultats pointent que « reconnaître et valoriser les efforts et les progrès [des PES] renforce [leur] sentiment de compétence » (p. 55), ce qui peut s'avérer pertinent dans une démarche d'accompagnement, notamment en raison de l'impact que cela peut avoir sur leur sentiment de compétence à gérer la classe.

À partir de ces deux relectures situationnelles, il apparaît clair que le processus de description collaborative fait émerger des interprétations nuancées qui permettent parfois une perspective renouvelée des pratiques de gestion de classe des PES, ancrée dans le dialogue et la redéfinition des points de vue.

5.1.1.2 L'exploration collective : la découverte de nouveaux éléments

À plusieurs reprises, les échanges de groupe vécus lors des autoconfrontations croisées vont au-delà de l'analyse initiale de la PES, révélant des situations de classe et des pratiques de gestion de classe restées inaperçues. Les résultats indiquent en effet que le collectif parvient parfois à identifier des aspects non observés par la PES elle-même, mettant ainsi en lumière des angles morts. Cette exploration collective, émanant de chacun des cas étudiés, est ici exemplifiée sous l'angle de pratiques de gestion de classe d'Étienne et de Samira codécrites.

Pour ce qui est d'Étienne, les membres du groupe d'APP posent les yeux sur des contextes de classe qui n'avaient pas été abordés par l'étudiant-stagiaire lors de sa propre

description. Certaines pratiques de gestion de classe, initialement laissées dans l'ombre, font donc surface grâce à cette exploration collective des extraits vidéos filmés à 360° d'Étienne, notamment son déplacement physique en classe. Il est à supposer que cette pratique, où la PES supervise le travail des élèves tout en leur offrant un soutien ponctuel, trouve en partie sa source dans la crainte de devoir gérer des situations potentiellement difficiles en classe, une peur nommée par des personnes chercheuses (Amamou et al., 2022; Gouin et Colognesi, 2021). Dans cette situation vécue par Étienne, des comportements de désorganisation pourraient se manifester chez ses élèves du préscolaire. En adoptant une approche préventive, il est à penser que l'étudiant-stagiaire désire intervenir avant un éventuel débordement pour lequel il pourrait ne pas se sentir pleinement préparé et confiant à gérer (Delbart et al., 2024). L'exploration collective de cette situation et de pratiques de gestion de classe de la PES permet d'inférer que le processus collectif d'APP peut soutenir le développement d'une posture réflexive chez les futures personnes enseignantes, ce qui, selon Boutin et al. (2016) et Perrenoud (2001), constitue un vecteur clé de leur professionnalisation. En effet, en exposant les futures personnes enseignantes à d'autres facettes de leurs actions professionnelles, les membres du groupe d'APP contribuent à enrichir leur capacité à réfléchir sur leurs pratiques. Comme il a été vu dans cette situation d'Étienne, le collectif a permis la découverte d'un nouvel élément, soit la supervision constante du groupe-classe lors du déplacement d'Étienne. Dans le cas présent, il est possible de penser que la PES puisse bénéficier de ce nouveau regard sur la situation pour réfléchir aux intentions implicites de son déplacement rigoureux en classe. Cette réflexion à l'égard de sa personne enseignante (Gaudreau, 2024), et de ses appréhensions en l'occurrence, contribue pour Perrenoud (1994) au développement de la capacité réflexive de la future personne praticienne.

En ce qui a trait à Samira, le collectif hétérogène perçoit que le niveau sonore dans la classe, remarqué lors du visionnement de la captation à 360°, est relativement élevé, un aspect du climat de classe qui n'avait pas fait l'objet d'une réflexion par la PES. Le groupe d'APP suggère que les attentes de l'étudiante-stagiaire à l'égard de ses élèves pourraient être en cause, notamment en raison de leur manque de clarté ou du fait qu'elles aient été négligées

ou oubliées. Dans ces deux scénarios, l'établissement d'attentes claires, une composante de la gestion de classe selon Gaudreau (2017, 2024), apparaît comme un défi chez Samira qui se prépare à une carrière en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Alors que le contexte évaluatif constitue souvent un frein à la prise de parole (Therriault et Morel, 2016) et à une réflexion véritable et approfondie de la part des personnes étudiantes (Delbart et al., 2024; Hanin et Cambier, 2023), cette démarche d'exploration collective, dépourvue d'enjeux évaluatifs, semble offrir à la PES l'opportunité de mener une réflexion authentique sur les défis à surmonter. Cette dernière l'incite ainsi à envisager des pistes d'action concrètes pour sa future pratique enseignante. Au regard des résultats de cette étude, il est plausible de penser que, à l'instar de Boulay et al. (2023), l'exploration d'éléments nouveaux en séances collectives d'APP puisse soutenir le développement professionnel, l'insertion dans la profession et la rétention du personnel enseignant. En effet, tout porte à croire qu'une prise de conscience des défis professionnels, préalablement à l'insertion professionnelle, pourrait contribuer à atténuer le choc de la réalité, qui, selon plusieurs personnes chercheuses, est fréquemment éprouvé par les PES comme Samira (Adams et al., 2020; Delbart et al., 2024; Hanin et Cambier, 2023; März et al., 2019).

Les perspectives variées des membres des groupes hétérogènes apportent un éclairage neuf qui excède les observations et les descriptions individuelles de chaque PES qui alternent entre les cours universitaires et les stages. Par l'entremise de l'exploration collective, le groupe d'APP découvre de nouvelles interventions relatives à la gestion de classe qui élargissent la perception initiale des PES quant à leurs pratiques. Ce constat est d'ailleurs en accord avec ce que Gouin et ses collègues (2018) soulèvent, voulant que cet élargissement de perspective ne puisse se faire à partir d'un seul point de vue. De plus, à l'instar de Boutin et al. (2016), nous percevons que les interactions entre les personnes apprenantes – ici les PES – et celles accompagnatrices – en l'occurrence les membres des groupes d'APP – peuvent amener les novices à se construire de nouvelles représentations de leur agir professionnel.

En tenant compte de ces constats, il est possible d'interpréter que la description collective favorise la réflexivité, contribuant non seulement à la redéfinition des pratiques professionnelles des PES, mais également à leur développement professionnel, et ce, tant en raison des difficultés que des forces constatées (Goyette, 2019). Ce développement pourrait même être qualifié de persoprofessionnel (Juul et Jensen, 2019; Vézina et Caron, 2024) puisque des pratiques de gestion de classe (volet professionnel) sont analysées au même titre que des attitudes, des profils et des styles d'autorité, propres à la composante de la personne enseignante (Gaudreau, 2024) (volet personnel).

5.1.2 Les limites de la description collective

Au regard de l'objectif principal, soit dégager les apports et les limites du processus d'analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe, il convient de dire que certaines limites de la description collective sont à considérer, notamment celles liées à la dynamique relationnelle inhérente au processus d'APP.

5.1.2.1 Les inconforts liés à la dynamique relationnelle du processus d'analyse de pratiques professionnelles

D'abord, en tenant compte des rôles essentiels relatifs à l'APP énoncés par Thiébaud (2018), une limite étudiée se rapporte au premier rôle, soit celui confié aux PES. En effet, il est possible que les quatre PES ayant participé à l'étude aient ressenti de la gêne à l'idée de présenter et de décrire une captation vidéo de leur enseignement à de parfaits inconnus lors de cette première étape du processus d'APP. Pour Correa Molina et Gervais (2024), il y a là une certaine prise de risque à s'exposer au regard de l'autre, laquelle pourrait expliquer l'une des causes du peu de PES volontaires à participer à la recherche. De plus, à l'instar de Fablet (2004) qui souligne l'importance de la dimension relationnelle dans le processus d'APP, cette ouverture et cette vulnérabilité, nécessaires au processus réflexif

(Hanin et Cambier, 2023), se doivent d’être prises en compte et accueillies avec bienveillance, empathie et ouverture (Correa Molina et Gervais, 2024) par les membres du groupe d’APP, qui occupent le rôle d’accompagnateurs (Thiébaud, 2018). À cet effet, il importe de mentionner que cette dimension relationnelle fait également partie des compétences requises chez les personnes formatrices de stagiaires (Portelance et al., 2008), ce qui accentue l’importance du respect et de l’adaptation dans la démarche d’accompagnement. Même si ce dernier point peut être compris comme un apport du processus d’APP, cette responsabilité confiée aux personnes accompagnatrices du groupe hétérogène peut impliquer certains inconforts, notamment si ces dernières n’ont pas la formation ou le bagage d’expérience nécessaire à l’accompagnement des PES. Manifestement, même si la diversité des rôles peut être bénéfique dans un accompagnement qualifié d’asymétrique (Boucenna et al., 2022), le groupe hétérogène, tel que constitué, peut être limité. Cette limite concerne particulièrement les personnes ajoutées à la traditionnelle triade, soit la personne novice en enseignement et la personne-ressource en gestion de classe, qui ne possèdent pas nécessairement l’expertise d’accompagnement des personnes reconnues comme formatrices des stagiaires (personne enseignante associée et personne superviseure).

Parallèlement, cette dynamique relationnelle soulève des interrogations quant à la portée de la description effectuée par les groupes d’APP, compte tenu du lien limité entre les membres hétérogènes et les PES. Alors que Gaudreau (2024) considère l’identité de la personne enseignante – incluant ses valeurs, ses limites, ses attitudes, ses compétences socioémotionnelles, son profil de gestion de classe et son style d’autorité – comme le pilier de sa gestion de classe, il est légitime de questionner la capacité d’un groupe éphémère, composé de personnes peu familières avec la PES, connaissant peu son contexte de classe et ses élèves, à l’accompagner dans la relecture ou l’exploration d’une situation vécue de manière singulière et imprégnée de sa propre réalité contextuelle. Par exemple, dans le cas de Samira, les membres du groupe d’APP l’accompagnant ont élargi la description de la PES en lui soulignant qu’elle avait recours à l’humour pour préserver la dignité d’un élève. Bien que l’humour ait été identifié par le collectif comme une stratégie pertinente, cette interprétation demeure tributaire de sa perspective. En effet, l’intention réelle de Samira, tout

comme son aisance et sa maîtrise dans l'utilisation de cette approche, pourraient différer de l'analyse proposée par les membres du groupe. Une telle réflexion met en lumière une limite potentielle de la description effectuée par un collectif d'accompagnement peu familier avec le contexte spécifique de stage de la PES et le profil personnel de cette dernière.

Un autre exemple de cette limite peut être interprété à partir du cas de Camille, où la PES a planifié une activité de français sous la forme de stations d'apprentissage, permettant aux équipes de se déplacer dans l'espace tout en réalisant les activités proposées à chaque station. Si les membres du groupe d'APP perçoivent ce choix pédagogique comme positif dans un contexte d'adaptation scolaire de CPFC, leur interprétation repose sur l'hypothèse que Camille était consciente de l'enjeu du manque de motivation des élèves, un enjeu d'autant plus marqué par le fait que l'activité s'inscrivait dans une matière de base, à savoir le français (Harvey, 2023). Ainsi, il est à supposer que le groupe d'APP a basé son analyse sur une compréhension partielle des intentions et des connaissances de Camille. Bien que les membres aient relevé le potentiel motivateur de l'activité, leur interprétation ne reflète pas nécessairement la manière dont Camille a elle-même conçu et vécu cette démarche pédagogique, en tenant compte des spécificités de sa classe et des besoins individuels de ses élèves. Cette situation met en évidence la difficulté qu'un groupe externe peut avoir à pleinement saisir les subtilités des pratiques pédagogiques constatées lorsqu'il n'a qu'un accès partiel aux pratiques déclarées par la PES qu'il accompagne. Cette étape de description collective du processus d'APP se voit donc limitée en raison du manque de connaissances des personnes accompagnatrices au regard des PES, de leur contexte de stage et de leurs explicitations.

En dépit des limites liées à la dynamique relationnelle dans le processus d'APP, il convient tout de même de souligner la pertinence de la phase de description collective au regard du développement professionnel (Chaubet et al., 2019), voire persoprofessionnel (Juul et Jensen, 2019; Vézina et Caron, 2024). Dans le cas d'une réflexivité partagée, en l'occurrence avec un groupe d'APP, « la description permet [...] de rendre la situation accessible à d'autres. Elle fait exister un objet commun d'échange et d'analyse. Elle permet

de revenir aux faits et d'avoir une base sur laquelle partager avec d'autres » (Charlier et al., 2020, p. 24). Cette étape joue un rôle fondamental en permettant aux membres des groupes hétérogènes de partager des perspectives différentes, enrichissant ainsi la réflexion collective et élargissant la vision initiale des PES. À partir de cette description collective, les personnes accompagnatrices peuvent prendre les acquis et les préoccupations des PES comme des leviers pour les aider à orienter les prochaines étapes de leur développement professionnel (Blondeau, 2018). De plus, la posture externe des membres, détachés d'une implication émotionnelle puisqu'ils ne connaissent pas personnellement les PES, confère à l'analyse une objectivité précieuse. Cette distance critique ouvre ainsi la voie à un processus réflexif qui peut être envisagé comme un premier pas vers l'appropriation de nouveaux savoirs professionnels chez les PES (Vanhulle, 2009b; Vivegnis et al., 2022), d'une part grâce aux regards complémentaires des membres qui élargissent la description, et d'autre part, grâce à une mobilisation des savoirs de chacun, d'ailleurs détaillée dans la prochaine section. Ces savoirs élargissent les possibilités d'action des PES, leur fournissant des repères pour analyser, adapter et guider leurs actions professionnelles à venir (Charlier et al., 2020).

5.2 LES APPORTS ET LES LIMITES DE L'ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE MENANT À DES PISTES D'AMÉLIORATION

Les paragraphes qui suivent abordent la contribution des résultats au regard du deuxième sous-objectif de la recherche en montrant leur rôle dans l'atteinte de l'objectif principal. Rappelons que ce deuxième objectif spécifique réfère à l'analyse des liens collectivement établis entre la théorie et la pratique, menant à des pistes d'amélioration en gestion de classe, liens et pistes qui ont été mis au jour lors de l'autoconfrontation croisée vécue pour chacun des quatre cas. Dans cette optique d'analyse, les fonctions émergeant de l'articulation théorie-pratique, présentées au chapitre précédent, seront d'abord interprétées au regard des apports, avant d'aborder les pistes d'amélioration relatives à la gestion de classe proposées par les groupes d'APP, qui à leur tour impliquent généralement cette même articulation. Des limites de cette deuxième étape du processus d'APP seront ensuite dégagées

en vue de contribuer à l'atteinte de l'objectif principal de cette recherche, soit dégager les apports et les limites du processus d'analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe.

5.2.1 Les apports de l'articulation théorie-pratique menant à des pistes d'amélioration

Des apports spécifiques à cette étape du processus d'APP se dégagent de notre analyse inductive modérée au regard de notre deuxième sous-objectif. Cette étape englobe les deuxième et troisième dimensions de notre cadre d'analyse inspiré de Pasche Gossin (2012), respectivement l'entraînement à la mise en action des savoirs et l'élargissement du champ des actions professionnelles. Les sections suivantes abordent en premier lieu les apports dégagés des fonctions émergentes des liens théorie-pratique effectués par les groupes d'APP, puis laissent place à ceux qui se dégagent des pistes d'amélioration qu'ils ont proposées.

5.2.1.1 L'émergence de fonctions comme fondements de l'articulation entre théorie et pratique

L'analyse inductive des données recueillies lors des quatre autoconfrontations croisées a permis de dégager des intentions émergentes, sous-jacentes à la création de liens entre théorie et pratique. En effet, il était demandé aux groupes d'APP de mobiliser des savoirs pour discuter des pratiques de gestion de classe captées à 360° des PES. En contrepartie, les raisons qui motivent l'établissement de ces liens ne faisaient pas l'objet d'un questionnaire par l'étudiante-chercheuse qui jouait alors le rôle d'animatrice des séances, troisième rôle dans le processus d'APP selon Boucenna et al. (2022) et Thiébaud (2018). Or, bien qu'elles n'aient pas été explicitement questionnées par l'étudiante-chercheuse, ces raisons transcendaient le discours des membres. Elles semblaient s'imposer d'elles-mêmes, reflétant une évidence partagée dans les interactions au sein des groupes d'APP.

Cinq fonctions émergentes ont pu être dégagées, permettant une analyse des liens collectivement établis entre théorie et pratique. Chacune d'elles façonne la relation entre théorie et pratique par la mobilisation de savoirs de référence et de savoirs pratiques au sens de Vanhulle (2009c), et plus récemment Gouin et al. (2018) et Balslev (2016), pour contribuer à une construction collective de sens. Pour rappel, et selon notre cadre d'analyse inspiré des travaux de Pasche Gossin (2012), cette coconstruction vise une forme d'entraînement à la mise en actions des savoirs chez les PES. Cet entraînement à l'articulation entre la théorie et la pratique nécessite, selon des personnes chercheuses (Buchanan, 2017; Leroux et al., 2024), un accompagnement, montrant alors la pertinence d'un groupe hétérogène d'APP pour répondre à ce besoin de soutien. Les prochains paragraphes abordent lesdites fonctions émergentes qui permettent d'analyser les liens collectivement établis dans les autoconfrontations croisées. Ces fonctions permettent également de constater que cette apparente dualité entre théorie et pratique (Altet, 2010) agit plutôt en symbiose pour entraîner les PES à la mise en actions des savoirs (Pasche Gossin, 2012).

La première fonction consiste à lier de la théorie aux pratiques constatées en vue de les décrire. Nous interprétons que cette fonction sert principalement à rendre la théorie visible au sein même de la pratique. En effet, par l'emploi de savoirs pour décrire ce qu'ils observent, les membres des groupes d'APP relient la pratique constatée, ou son contexte, à des repères généralement abstraits et tacites (Barbier, 2011), offrant ainsi une compréhension partagée, tant de l'action professionnelle que des savoirs véhiculés. Ce processus de description peut également s'apparenter à une objectivation des savoirs, telle qu'évoquée par Vanhulle (2013), qui consiste à rendre explicites et opérationnels des savoirs afin de structurer une réflexion sur la pratique. En outre, cette fonction semble assez fondamentale, puisque celle-ci a été mobilisée dans tous les contextes des cas analysés. Par exemple, dans le cas de Vincent, un lien avec les consignes de type alpha énoncées par Walker et Walker (1990), vu comme un savoir de référence, est fait pour décrire la pratique constatée de la PES qui donne des consignes aux élèves en utilisant l'impératif. Il est possible de croire que cette fonction, en tant que fondement descriptif, puisse être à la base de la dimension instrumentale de l'articulation entre théorie et pratique, telle qu'énoncée par Altet (2010). En

décrivant les pratiques observées par l'entremise de savoirs, cette fonction contribue à formaliser et à rationaliser l'expérience professionnelle, tout en entraînant à la mise en action des savoirs (Pasche Gossin, 2012), ce qui peut favoriser la transformation des gestes intuitifs en savoirs professionnels (Balslev, 2016; Gagné et al., 2021) explicites et transférables.

La validation, deuxième fonction émergente, semble être sous-jacente à des liens théorie-pratique effectués par les collectifs d'APP pour légitimiser des pratiques de gestion de classe observées dans les captations à 360°. Il peut être interprété que les savoirs qui ont pour fonction de valider les pratiques rehaussent la confiance des PES en confirmant leur réussite quant à leur mise en œuvre, ce qui contribue à renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe (Amamou et al., 2024). Pour l'illustrer, prenons le cas de Camille, étudiante-stagiaire qui a planifié une activité perçue comme adaptée aux différents besoins de ses élèves en adaptation scolaire et sociale. Les membres du groupe d'APP l'accompagnant ont établi un lien avec les travaux de Monney et al. (2020) à l'idée que la planification de la différenciation pédagogique est en effet très importante et par le fait même, que sa pratique en est une à conserver. Au regard des résultats, il est à savoir que cette fonction de validation apparaît tout autant fondamentale que la première, soit celle de description, étant donné qu'elle prend elle aussi place dans tous les contextes analysés. Il est possible d'interpréter que la raison derrière la présence prépondérante de cette fonction relève principalement de la bienveillance des membres des groupes d'APP qui souhaitent miser sur les bons coups des PES. Comme une telle démarche réflexive (l'APP) nécessite une grande ouverture de la part de ces dernières (Correa Molina et Gervais, 2024), les membres accompagnateurs qui y participent peuvent vouloir convoquer des liens théorie-pratique particulièrement axés sur les forces constatées, et ce, dans le but d'être bienveillants et d'offrir des commentaires équilibrés. Cet équilibre, se rapportant au nombre de rétroactions positives en comparaison aux négatives, peut être lié au ratio respectif de 5:1 que propose Gaudreau (2024). Bien que ce ratio s'adresse principalement aux élèves du primaire et du secondaire dans un contexte de classe, il semble pertinent de supposer que l'accompagnement en formation universitaire puisse également bénéficier d'un tel accent sur la validation des réussites. En effet, tout comme le suggère Goyette (2019), un dispositif d'accompagnement

axé sur la valorisation des forces peut avoir des effets bénéfiques sur la motivation et l'engagement des stagiaires, ainsi que sur leur confiance en leur potentiel de réussite.

La troisième fonction, celle décrivant une limite de la pratique en matière de gestion de classe, sous-tend une analyse critique de la pratique. Elle ouvre un espace où la théorie éclaire les défis de la pratique et où les groupes d'APP peuvent les aborder de manière constructive. Considérant que la reconnaissance des limites ne constitue pas un échec, mais plutôt une opportunité de réfléchir aux ajustements nécessaires, cette fonction contribue ainsi à une dynamique de développement professionnel, « en prenant conscience que les compétences sont évolutives et sujettes à des ajustements continus » (Amamou et al., 2024, p. 54). Dans le cas d'Étienne, cette fonction est à la base du savoir de référence convoqué, soit la sixième dimension de la compétence relative à la gestion de classe (temps) (MEQ, 2020), lorsque l'étudiant-stagiaire s'aperçoit qu'il a surestimé la durée nécessaire à la réalisation de son activité. À partir de cet exemple d'une limite constatée, il est possible d'interpréter que le processus d'APP, souvent guidé par des savoirs de référence objectifs, peut atténuer la possibilité de fonder la critique sur un jugement de valeur ou sur un ressenti d'un membre. Cette objectivité, rendue possible grâce à la prise d'appui sur des savoirs de référence, renforce le caractère constructif et la visée relative à l'amélioration des pratiques du processus. Par ailleurs, cette fonction pourrait être liée à la dimension de problématisation d'Altet (2010), qui entend aider à poser, à construire et à résoudre des problèmes. En identifiant et en explicitant des limites de la pratique des PES, les membres des groupes d'APP transforment ce qui pourrait être perçu comme un obstacle en un point de départ pour une réflexion critique et collective. Les apports de cette fonction mènent à penser que la démarche permet non seulement de poser des problèmes en lien avec la pratique, mais également de les analyser et de chercher des solutions adaptées, renforçant une fois de plus la visée du processus d'APP, soit l'amélioration des pratiques de gestion de classe des PES.

La fonction de justification, quatrième fonction émergente, donne un sens profond aux pratiques constatées, situant chaque choix dans un cadre théorique. Cette justification favorise une prise de conscience chez les PES, les aidant à comprendre les fondements

théoriques de leurs actions, ce qui est essentiel pour un développement professionnel intentionnel et ancré (MEQ, 2020). Cette fonction est elle aussi mobilisée dans tous les cas, bien qu'elle ne soit pas présente dans tous les contextes analysés. La justification semble utilisée par les membres des groupes d'APP qui souhaitent convoquer des savoirs pour comprendre les raisons derrière les pratiques de gestion de classe déployées par les PES. Par exemple, lorsque Vincent limite le nombre d'élèves qui peuvent sortir de la classe simultanément, Archambault et Chouinard (2022) sont nommés par l'un des membres pour justifier la pratique de l'étudiant-stagiaire, qui semble l'effectuer dans le but de maintenir un climat propice aux apprentissages. Il est possible de penser que cette fonction va de pair avec une posture d'accompagnement qui tente de se mettre à la place de l'autre pour comprendre ses préoccupations (Correa Molina et Gervais, 2024), ou plus largement ses actions professionnelles, et ce, en articulant théorie et pratique. Plus précisément, les membres des groupes d'APP qui établissent des liens entre pratiques constatées et savoirs, et ce, dans une optique justificative, semblent expliciter leur compréhension des raisons qui ont motivé ces pratiques. À notre sens, un apport de cette fonction de justification pourrait être celui de viser à comprendre le point de vue de la PES qui a effectué ces pratiques, afin de mieux la soutenir dans son développement professionnel et de l'entraîner à la mise en actions des savoirs (Pasche Gossin, 2012).

La dernière fonction émergente est celle de la rassurance quant à la pratique. Comme l'enseignement ne repose pas que sur ce que nous connaissons, mais également sur ce que nous sommes (Bernier et al., 2024), cette fonction agit à titre de soutien émotionnel en atténuant la critique et en encourageant la progression personnelle. En liant théorie et pratique de manière positive et rassurante, cette fonction contribue au soutien du sentiment d'efficacité personnelle des futures personnes enseignantes, « reconnu comme un facteur clé dans l'engagement, la satisfaction professionnelle et la prévention du décrochage des enseignant·es » (Amamou et al., 2024, p. 52). Un exemple pertinent tiré de nos résultats pourrait être celui de Samira qui éprouve visiblement, dans sa captation à 360°, des difficultés liées à l'usage du tableau interactif. Afin de la rassurer au regard de ce défi, une personne présente convoque un savoir pratique, issu de son expérience, à l'effet que l'utilisation de cet

appareil technologique n'est pas chose facile pour elle également. Dès lors, il transparait que ce partage d'expérience, loin de minimiser les défis rencontrés par Samira, crée un espace d'empathie et renforce la perception selon laquelle les difficultés sont reconnues comme des occasions de croissance. Bien qu'elle n'ait pas fait l'objet d'une grande mobilisation au regard de nos quatre cas, la pertinence de cette fonction pourrait être justifiée par sa mise en relation avec les travaux de Correa Molina et Gervais (2024) qui sous-tendent une fonction similaire : la dédramatisation d'une situation. Pour ces personnes chercheuses, cette dernière est essentielle dans un processus réflexif accompagné, puisqu'elle concerne aussi l'apaisement recherché au regard d'une situation ayant été difficilement vécue par une PES. Il semble donc que, malgré sa présence circonscrite à quelques contextes de certains cas, la pertinence de cette fonction au sein d'une démarche réflexive accompagnée est aussi reconnue par d'autres personnes chercheuses, ce qui permet de la décrire comme un apport du processus d'APP.

Ces cinq fonctions sont directement impliquées dans la coconstruction d'une relation dynamique entre théorie et pratique. Elles en constituent des fondements qui permettent de comprendre ce qui relie les pratiques constatées aux savoirs convoqués. Ces fonctions illustrent l'utilité de joindre la théorie à la pratique, et inversement, pour comprendre, expliquer ou guider l'autre champ (Vivegnis et al., 2022).

Par ailleurs, il ressort qu'un même lien peut sous-tendre diverses fonctions. Par exemple, un savoir, qu'il soit de référence ou pratique (Balslev, 2016; Gouin et al., 2018; Vanhulle, 2009c), peut être convoqué à la fois pour décrire, valider et justifier une pratique. Pour illustrer cette idée, prenons l'exemple tiré du cas d'Étienne qui donne une consigne en utilisant le nom de l'élève, puis le contact visuel. Cette pratique de gestion de classe, constatée avec la captation à 360° de la PES, a d'abord été mise en relation avec la théorie des consignes de type alpha de Walker et Walker (1990) pour la décrire, étant donné que ce type de consignes demande de nommer l'élève concerné en établissant avec lui un contact visuel. Comme il s'agit d'une théorie validée, la pratique d'Étienne qui l'utilise a également fait l'objet d'une validation par les membres du groupe d'APP, deuxième fonction sous-

jacente à ce lien théorie-pratique. Finalement, le collectif a également mobilisé une troisième fonction afin de relever le sens profond de la pratique : celle de justification. En effet, les membres ont mentionné qu'Étienne avait interpellé l'élève par son nom, tout en le regardant, dans l'optique qu'il se sente concerné par l'intervention. Cet exemple fait ressortir que les fonctions ne s'excluent pas mutuellement, mais peuvent au contraire coexister et s'articuler. Ce constat met en évidence la portée de la relation entre théorie et pratique, grâce à la polyvalence et à la complémentarité des diverses fonctions qui la soutiennent et qui se côtoient pour entraîner les futures personnes enseignantes à cette articulation des plus complexes (Pasche Gossin, 2012), particulièrement en gestion de classe (Adams et al., 2020).

Nous comprenons alors que ces fonctions émergentes sont à la source même de l'articulation théorie-pratique. Elles s'accrochent à une intentionnalité qui façonne la relation entre théorie et pratique, voire qui la co façonne lorsque plusieurs fonctions sont impliquées. Il va sans dire que les fonctions découvertes ne constituent pas une liste exhaustive; elles n'ont pas la présomption de couvrir l'ensemble des possibilités. Néanmoins, elles ouvrent une piste intéressante pour approfondir la compréhension des processus mentaux qui justifient cette articulation dans une démarche visant l'amélioration des pratiques et l'accompagnement des futures personnes enseignantes dans le développement de leur identité et de leur compétence à gérer le fonctionnement du groupe-classe (MEQ, 2020).

En somme, ces fonctions émergentes mènent à voir que l'articulation entre théorie et pratique appelle un développement à la fois personnel et professionnel, qui peut être qualifié de persoprofessionnel (Juul et Jensen, 2019), notamment au regard du développement de la compétence à gérer la classe (Vézina et Caron, 2024). En effet, les fonctions de validation et de rassurance, qui sont intimement liées à la personne enseignante, à la préservation de son sentiment d'efficacité personnelle (Amamou et al., 2024) et à une posture d'accompagnement axée sur des dimensions relationnelles (Colognesi et al., 2019), se complètent avec celles centrées sur la description, l'identification de limites et la justification, qui sont davantage orientées vers le développement des compétences professionnelles en gestion de classe. Ainsi, il convient de penser que le développement persoprofessionnel, au

sens de Juul et Jensen (2019) et de Vézina et Caron (2024), est stimulé par le processus vécu d'APP, permettant une fois de plus d'envisager sa pertinence au cœur de la formation à la gestion de classe. À la lumière de notre analyse, il semble que ce dispositif puisse faciliter la création justifiée de ponts entre théorie et pratique au sein de la formation initiale, lesquels sont d'ailleurs vivement souhaités par les personnes enseignantes novices (Adams et al., 2020; Caron et al., 2023).

5.2.1.2 Des pistes d'amélioration dans les rouages d'une logique trialectique enrichie

Si la précédente section voulait approfondir les apports des fonctions émergentes sous-jacentes aux liens théorie-pratique effectués par les membres des groupes d'APP, la suivante entreprend d'aborder ceux des pistes d'amélioration qui ont été suggérées aux PES. En effet, le dispositif d'APP proposé s'inscrit dans une logique trialectique, laquelle provient des travaux d'Altet (1994, 2010). Dans le cadre conceptuel de cette recherche, le modèle trialectique caractérisé par une prédominance accordée à la pratique, soutenu par une analyse théorique, a été retenu. Ce choix s'aligne avec les fondements de l'APP qui requièrent des traces de l'activité professionnelle, en l'occurrence des captations vidéos issues directement de la pratique (Massé et al., 2021). Il est donc à comprendre qu'à partir de la pratique des PES, d'abord collectivement décrite, des liens avec des savoirs (théorie) ont été tissés avant de replonger vers la pratique professionnelle des PES par la proposition de pistes d'amélioration à visée prospective ou réflexive. Ces deux visées peuvent être considérées comme des fonctions générales sous-jacentes aux pistes d'amélioration proposées par les groupes d'APP. La visée prospective, largement dominante dans les résultats, offre à la PES une pratique concrète à expérimenter lors d'un prochain enseignement. En revanche, la visée réflexive, qui consiste à suggérer une piste de réflexion permettant à la PES de se questionner ou d'examiner un aspect précis de sa pratique sans nécessairement lui fournir une solution tangible, est demeurée peu adoptée par les groupes d'APP.

Dans le contexte de cette étude, la dernière étape de cette logique trialectique avait pour objectif de soumettre aux PES des idées visant l'amélioration, voire la bonification de leurs pratiques de gestion de classe. Il importe de mentionner que la décision finale d'intégrer ou non ces pistes revient entièrement aux futures personnes enseignantes qui connaissent mieux que quiconque leur identité professionnelle, voire persoprofessionnelle (Juul et Jensen, 2019; Vézina et Caron, 2024). Comme nommé préalablement, la connaissance de soi en tant que personne et en tant que professionnelle ou professionnel est fondamentale à la composante de la personne enseignante, à la base de la gestion de classe (Gaudreau, 2024).

Au regard de la logique trialectique présentée dans le cadre conceptuel, les résultats invitent à proposer une variante au modèle de base à prédominance pratique. En effet, lors des autoconfrontations croisées, il était demandé aux membres des groupes de proposer des pistes d'amélioration, qui pouvaient être soutenues, au besoin, par des savoirs relatifs à la gestion de classe. Même si cet appui n'était pas obligatoire, il est intéressant de constater que la grande majorité des pistes énoncées s'appuient sur des savoirs, principalement de référence, et ce, de manière constante pour l'ensemble des cas analysés. Nous supposons que les pistes proposées sans référent direct à des personnes autrices peuvent, d'une part, provenir d'un savoir de référence non explicité, ou d'autre part, être issues du bagage d'expérience de la personne qui les a proposées et donc évoquer implicitement un savoir pratique. Il convient donc de penser que les personnes accompagnatrices lors de ce processus d'APP ont ancré leurs propositions à l'aide de fondements théoriques. Selon ce constat, il apparaît important de reconsidérer la place accordée à la théorie dans la logique trialectique à prédominance pratique d'Altet (1994, 2010), étant donné l'enrichissement que les savoirs apportent au dernier engrenage relatif à la pratique. La figure 3 illustre cette nouvelle considération.

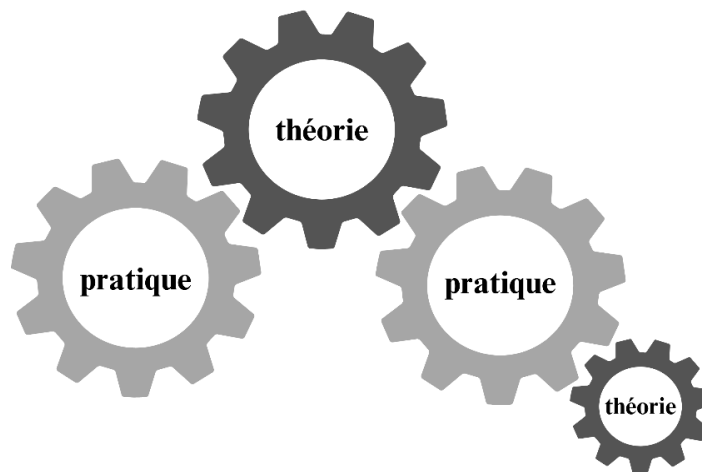


Figure 3. Illustration de la logique trialectique enrichie à prédominance pratique, inspirée d'Altet (1994, 2010)

Pour comprendre cette logique trialectique revisitée et enrichie, nous nous baserons sur un exemple tiré du cas de Samira. D'abord, le premier engrenage de la pratique réfère à la description des pratiques de gestion de classe vidéoscopées à 360° qui ont été constatées par l'une ou plusieurs personnes participantes (PES et/ou groupe d'APP). L'une de ces pratiques pourrait être celle à l'effet d'ignorer les comportements perturbateurs d'un élève qui est arrivé en retard lors de l'activité de Samira. Cette pratique a ensuite été liée à des savoirs de référence, notamment l'ignorance intentionnelle (Gaudreau, 2017) qui sert à la décrire. Cette articulation entre la pratique et la théorie peut être vue comme le mouvement interdépendant des deux premiers engrenages (voir figure 3). Nécessairement, ce mouvement entraîne le troisième mécanisme à s'enclencher, où les pistes d'actions proposées visent à améliorer les futures pratiques de gestion de classe de la PES. C'est à ce moment qu'un des membres du collectif hétérogène propose à Samira de compléter sa stratégie d'ignorance intentionnelle par un indice non verbal. Parfois, la logique trialectique prend fin ainsi, comme prévu par le modèle original d'Altet (1994, 2010). Dans le contexte de cette étude, elle est plutôt, à certains moments, enrichie par des savoirs. En se rapportant au cas de Samira, le membre ayant fait la suggestion appuie celle-ci des travaux de Blackburn et al. (2022) et de son expérience, en ajoutant que le fait de pointer un pictogramme ou une affiche rappelant le

comportement attendu, et ce, sans accorder d'attention visuelle ou verbale à l'élève qui présente un comportement inadéquat, constituerait une pratique de gestion de classe à essayer lors d'un prochain enseignement. Le petit engrenage relatif à la théorie (voir figure 3) peut donc être compris comme un complément d'information qui soutient spécifiquement la roue de la pratique associée aux pistes d'amélioration. Sans replonger entièrement dans un volet théorique, qui serait alors illustré par un engrenage de la même taille que les autres, le petit engrenage s'immisce plutôt dans les rouages de cette logique trialectique en illustrant l'enrichissement apporté à la dernière roue relative à la pratique.

Par ailleurs, les pistes suggérées ne sont pas nécessairement en relation avec un défi soulevé par les membres; elles peuvent aussi contribuer à bonifier la pratique professionnelle existante de la PES ou à y réfléchir. Il apparaît intéressant de prendre conscience de cette particularité qui laisse croire que des améliorations sont toujours possibles même si elles ne découlent pas d'une difficulté constatée. Cela mène à voir qu'une telle approche de développement professionnel, voire persoprofessionnel (Juil et Jensen, 2019; Vézina et Caron, 2024), peut être bénéfique même pour une personne qui possède plusieurs forces en gestion de classe ou pour laquelle les défis rencontrés ne sont pas forcément détectables lors du visionnement d'une courte captation vidéo. Ainsi, il semble pertinent de considérer d'autres pistes qui ne relèvent pas de défis constatés, mais bien des pistes générales ou réflexives qui visent à bonifier les pratiques de gestion de classe de la future personne enseignante ou encore à en amorcer une réflexion. Par exemple, dans le cas de Camille, un des membres du groupe d'APP lui suggère d'instaurer un système d'autocorrection afin de réduire sa charge de travail relative à la correction. Bien que cela n'ait pas constitué un problème visible dans sa captation vidéo, cette proposition vise à enrichir les pratiques de gestion de classe de l'étudiante-stagiaire, lui permettant dès lors de consacrer ce temps au soutien de ses élèves plutôt qu'à la correction de leur travail.

En somme, les pistes d'amélioration proposées dans le cadre de cette étude illustrent fréquemment une variante enrichie de la logique trialectique, où théorie et pratique s'alimentent mutuellement. Ces propositions, qu'elles répondent à des défis observés ou

qu'elles visent simplement à bonifier les pratiques professionnelles de la PES, voire à l'amener à y réfléchir, témoignent de la richesse d'une approche d'APP centrée sur le développement professionnel, voire persoprofessionnel en gestion de classe.

5.2.2 Les limites de l'articulation théorie-pratique menant à des pistes d'amélioration

En tenant compte de l'objectif principal de la recherche, il importe de considérer les limites de cette étape du processus au même titre que les apports préalablement dégagés. Pour ce faire, les paragraphes qui suivent proposent une structure similaire à la précédente en mettant d'abord en évidence les limites des fonctions des liens théorie-pratique, puis celles liées aux pistes d'amélioration.

5.2.2.1 Des fonctions émergentes des liens entre théorie et pratique limitées

Précédemment, notre analyse a fait émerger cinq fonctions des liens théorie-pratique qui ont été discutées quant à leur contribution au processus d'APP. Bien que plusieurs apports ont pu en être dégagés, des limites de celles-ci méritent d'être mises en évidence de manière transparente.

D'abord, en ce qui concerne la fonction relative à la description d'une pratique, il est essentiel de prendre en compte la subjectivité inhérente à la sélection des extraits significatifs réalisée par les PES. En effet, la signifiante de ces extraits repose sur leur perception de situations qu'elles considèrent satisfaisantes ou problématiques (Leroux et Vivegnis, 2019). Par conséquent, il est essentiel de reconnaître que les personnes accompagnant les PES dans le processus d'APP peuvent avoir une perception différente de la valeur des extraits sélectionnés. Cette divergence pourrait influencer leur degré d'investissement dans l'analyse de la situation et impacter la profondeur ou la pertinence de la convocation des liens théorie-pratique pour la décrire.

Ensuite, il a été mentionné que la fonction de validation de la pratique mise sur le rehaussement du sentiment d'efficacité personnelle des PES. Pourtant, même s'il apparaît pertinent de rehausser ce sentiment, il importe de garder en tête qu'un « doute sain » quant à ses pratiques professionnelles est de mise (Amamou et al., 2024). En effet, selon Amamou et ses collègues (2024), il s'avère qu'un certain doute doit demeurer dans la conscience des PES pour les amener à remettre en question leurs pratiques et à devenir des professionnelles et professionnels réfléchis. Mais, comment conserver ce sentiment d'efficacité personnelle équilibré en contexte d'APP? Cette question pourrait alimenter de futures recherches sur le sujet. Cela dit, au regard de nos résultats, il se peut que la place prépondérante de la fonction de validation au sein des données analysées ait simplement été engendrée par le fait que les captations à 360° des PES présentaient de grandes forces en matière de gestion de classe.

Par ailleurs, bien que la fonction de description d'une limite soit présente dans les quatre cas, elle n'apparaît pas dans tous les contextes analysés. Son utilisation apparaît donc plus limitée que celle des fonctions de description et de validation qui revenaient de manière systématique dans tous les extraits. Ce constat soulève la possibilité que la bienveillance nécessaire des personnes accompagnatrices (Correa Molina et Gervais, 2024; Thiébaud, 2018), qui semblait tantôt constituer un apport du processus d'APP, puisse également constituer une limite dans le contexte de cette fonction. Manifestement, le fait que les défis des PES soient moins souvent décrits que leurs forces pourrait refléter une inhibition des membres du collectif à établir certains liens théorie-pratique; cela viserait possiblement à minimiser les commentaires perçus comme négatifs afin de préserver un haut sentiment d'efficacité personnelle chez les PES (Amamou et al., 2024). Cette propension à privilégier la bienveillance pourrait constituer un potentiel frein à l'approfondissement de la critique, même si celle-ci est souhaitée constructive. En effet, la mise en exergue de points forts chez les PES pourrait se révéler un indicateur de cette propension. En d'autres mots, la bienveillance excessive pourrait inhiber certaines critiques constructives de la part des membres des groupes d'APP, pouvant alors nuire à leur objectivité et à la profondeur de leur analyse des pratiques de gestion de classe captées à 360° des PES. Cela dit, cette hypothèse n'est qu'une interprétation parmi d'autres. En effet, il est également plausible que cette

fonction ait été moins mobilisée simplement parce que les PES participantes présentaient effectivement davantage de forces que de difficultés dans leurs pratiques de gestion de classe.

Il est également possible de relever une limite inhérente à la fonction de justification de la pratique dans le cadre du processus d'APP. Comme préalablement évoqué, les membres qui accompagnent les PES ne disposent pas d'une connaissance approfondie du contexte de stage des PES. De même, leur compréhension de la personne enseignante que les PES incarnent demeure souvent limitée, faute de connaissances directes sur ces dernières. Même si cette méconnaissance peut être avantageuse pour assurer la neutralité des membres, il convient de penser que le manque de connaissances au sujet des intentions ou des objectifs de la PES constitue une limite persistante, réduisant la pertinence de cette fonction au sein du processus.

Dernièrement, bien que la fonction de rassurance ait été mobilisée avec bienveillance pour atténuer la critique et soutenir émotionnellement les PES, il convient de souligner le potentiel risque d'un glissement vers une forme de complaisance ou de désirabilité. La frontière entre rassurance et complaisance peut être particulièrement délicate. L'objectif ne saurait être de simplement conforter la PES concernée en lui disant ce qu'elle souhaite entendre, car une telle approche pourrait limiter la portée formatrice du processus d'APP. Il s'agit plutôt de lui offrir une perspective constructive sur sa progression, en mettant en avant les possibilités d'amélioration et en atténuant ses inquiétudes, tout en respectant les exigences ministérielles et universitaires nécessaires à son développement professionnel, voire persoprofessionnel en gestion de classe.

5.2.2.2 Des pistes d'amélioration à relativiser

Bien que des apports notables liés à la proposition de pistes d'amélioration se dégagent de cette étape, il demeure essentiel de nuancer son caractère absolu quant au potentiel formateur du processus d'APP et d'en dégager des limites.

La première limite concerne un apport énoncé à l'idée que les pistes prospectives suggérées visent parfois à bonifier des pratiques, soit parce qu'elles constituent des forces déjà existantes ou représentent des défis qui ne sont pas nécessairement détectables par le visionnement d'une courte captation vidéo. À ce sujet, bien qu'un appareil de captation à 360° ait été utilisé pour capter des images sans angle mort, il demeure à lui seul insuffisant pour pallier cette limite, et ce, en dépit de son champ de vision complet vanté par plusieurs (Gold et Windscheid, 2020; Roche et al., 2023). Seul un enregistrement prolongé permettrait l'obtention de données additionnelles et complémentaires sur les défis de gestion de classe des PES, quoique cette méthode soit peu envisageable en raison de l'augmentation considérable du temps d'analyse. De plus, même si ces données serviraient entre autres à enrichir l'analyse et les pistes d'amélioration proposées, leur pertinence aux yeux de la PES qui les reçoit n'est pas garantie. En effet, il est possible que les pistes suggérées ne conviennent pas aux caractéristiques et aux besoins des élèves de la classe. D'ailleurs, il se peut que le futur contexte d'emploi de la PES ne soit pas le même que celui où elle a effectué son stage, limitant la transférabilité des pistes. En outre, certains ajustements peuvent ne pas correspondre à la personnalité de la PES, à ses valeurs ou à sa manière d'enseigner, ce qui peut limiter la mobilisation des pistes proposées. Le manque de connaissances relatives au contexte spécifique et évolutif de la PES ainsi qu'à ses propres caractéristiques en tant que personne enseignante mènent donc à penser que les pistes suggérées aux PES sont à relativiser. Plutôt que de les considérer comme des solutions universelles, ces pistes prospectives doivent être envisagées comme des suggestions à adapter, voire à rejeter, en fonction des contextes variés et des besoins spécifiques de chaque personne. Dans cette optique, l'utilisation principale de pistes à visée réflexive dans un tel processus d'APP pourrait constituer une avenue intéressante pour amener les PES à réfléchir à leurs pratiques de gestion de classe, et ce, indépendamment de leur contexte de stage ou d'emploi futur.

Par ailleurs, le recours accru à des savoirs dans la logique trialectique remaniée proposée pourrait mener à une surcharge théorique chez les futures personnes enseignantes. Même si ces savoirs sont essentiels pour comprendre la pratique, et inversement (Vivegnis et al., 2022), une utilisation excessive, notamment des savoirs de référence, pourrait

engendrer un éloignement par rapport aux réalités du terrain. En conséquence, l'appropriation des liens entre théorie et pratique tout comme l'intégration des pistes d'amélioration enrichies par des savoirs pourraient s'avérer restreintes.

De plus, il est possible de remarquer que les PES sont plutôt discrètes après la première étape du processus, soit la phase de codescription visant à les aider au retour et à la verbalisation de leur agir professionnel (Pasche Gossin, 2012), étant donné le temps de parole divisé. En effet, durant la deuxième étape, soit l'articulation théorie-pratique menant à des pistes d'amélioration, les PES ne sont sollicitées que pour apporter des précisions ou pour répondre à des questionnements posés par des membres de leur groupe d'APP. Ainsi, même si l'objectif du processus demeure d'accompagner les PES dans l'amélioration de leurs pratiques de gestion de classe et de favoriser une coconstruction de sens (Fablet, 2004), la place prédominante des membres des groupes d'APP dans la structure actuelle du dispositif tend à minimiser la voix des PES. Selon les travaux de Colognesi et son équipe (2019), la posture d'accompagnement conférée aux membres des groupes d'APP semble à prédominance organisatrice (« essaie d'abord ça ») (Colognesi et al., 2019, p. 13) qui suscite une faible autonomie de la part des PES. Dès lors, il est possible que cette posture d'accompagnement limite l'émancipation professionnelle des PES, pourtant encouragée par Flanagan et Rojo (2024), ce qui semble aller à l'encontre de l'intention de la démarche.

Nonobstant ces quelques limites, de nombreux apports se dégagent du processus d'APP déployé. Avant tout, l'une des principales contributions de la mobilisation de savoirs réside dans son rôle de soutien à la construction de savoirs professionnels. En effet, l'articulation de savoirs au contact du terrain devrait faire émerger des savoirs professionnels (Vanhulle, 2009a), considérés par Balslev (2016) et Altet (2010) comme des savoirs utiles à l'agir professionnel. Or, Correa Molina et Gervais (2024), tout comme Gouin et al. (2018), stipulent que ce processus de construction exige plus qu'un simple contact, demandant plutôt un effort conscient et structuré de la part des PES engagées dans leur quête d'autonomie professionnelle. En entraînant le futur personnel enseignant à la mise en action des savoirs (Pasche Gossin, 2012) par le biais d'une articulation entre leurs pratiques de gestion de classe

vidéoscopées à 360° et des théories qui s’y rapportent, le processus collectif d’APP permet de soutenir cet effort conscient. Ce processus favorise ainsi l’émergence de savoirs professionnels, lesquels renforcent la réflexivité et contribuent au développement d’une identité professionnelle propre à chaque future personne enseignante (Vanhulle, 2013). Ainsi, malgré le peu de participation active des PES, leur réflexivité sur leurs pratiques de gestion de classe est activement accompagnée grâce à l’apport de membres aux compétences distinctes et complémentaires qui les amènent à réfléchir à leurs pratiques actuelles ou futures. Cette approche marque une progression significative, car, comme le soulignent Bocquillon et Derobertmasure (2018), la réflexivité est rarement accompagnée ou pratiquée. Pourtant, elle demeure essentielle au développement professionnel (Chaubet et al., 2019), et, selon nos constats, également au développement persoprofessionnel (Juul et Jensen, 2019; Vézina et Caron, 2024). Par ailleurs, une telle analyse réflexive favorise chez les PES le dégagement de règles ou de modèles de compréhension (Charlier et al., 2020), permettant un élargissement de leur « répertoire de savoirs et [de leur] potentiel d’actions » (Charlier et al., 2020, p. 35). En outre, les pistes d’amélioration proposées aux PES reflètent la pertinence d’une approche d’APP axée sur le développement professionnel et persoprofessionnel en gestion de classe. Elles illustrent comment ce processus peut accompagner les PES dans l’analyse concrète de situations vécues, pour réfléchir à des ajustements applicables à leur contexte éducatif actuel et futur.

5.3 UN MÉTAREGARD COLLECTIF SUR LE PROCESSUS D’ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES VIDÉOSCOPIÉES À 360°

Pour clore chaque autoconfrontation croisée, toutes les personnes participantes – c’est-à-dire la PES et les membres du groupe d’APP l’accompagnant – étaient invitées à exprimer leurs points de vue quant aux apports et aux limites d’une telle analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360°, vécue en contexte offert d’alternance intégrative. Cette prise de recul sur le processus, privilégiant une vision d’ensemble plutôt que morcelée, a favorisé l’émergence d’un métaregard collectif mettant en lumière de multiples apports et

limites, contribuant ainsi à répondre à notre troisième objectif spécifique : relever collectivement les apports et les limites du processus vécu d'analyse de pratiques professionnelles en gestion de classe. Par une analyse horizontale (Deslauriers, 1987), des similitudes entre les propos des personnes participantes (PES et membres des groupes d'APP) des quatre cas ont été mises en évidence au chapitre précédent dans les tableaux 15 et 16. À présent, ces apports et ces limites sont regroupés en thématiques dans les sections qui suivent et discutés selon notre compréhension, afin de compléter notre interprétation sur la question de recherche qui nous guide : quels sont les apports et les limites d'une analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe? Les éléments présentés dans les sections suivantes viennent ainsi compléter, voire bonifier nos constats préalablement discutés pour chaque étape du processus.

5.3.1 Les apports du processus relevés par un métaregard collectif

Au chapitre précédent, nous avons vu que de nombreux apports du processus vécu d'APP ont pu être relevés par les PES et les groupes d'APP. À partir de leurs constats, deux thématiques générales sont interprétées, soit celle du développement professionnel et de la réflexivité ainsi que celle de l'accompagnement synchrone. Il est à noter que certains apports relevés par les personnes participantes sont en cohérence avec nos précédentes interprétations au regard des étapes du processus d'APP, ce qui ajoute à la crédibilité des résultats et de l'interprétation.

5.3.1.1 Les apports liés au développement professionnel et à la réflexivité

La première thématique permettant de rassembler certains apports est celle du développement professionnel et de la réflexivité. Elle regroupe des apports relevés par les personnes participantes des quatre cas (voir tableau 15), soit ceux du développement

professionnel, de l'autoanalyse réflexive, de la vision panoramique avec la caméra à 360°, de la rétroaction post-stage et de l'articulation théorie-pratique.

Le dispositif d'APP, conçu pour favoriser l'authenticité des réflexions, a été vécu en contexte non évaluatif en vue de contrer une limite reconnue par des personnes chercheuses quant à l'organisation triadique des stages : l'évaluation (Malo, 2010; Vivegnis et al., 2022). À vrai dire, la recension des écrits menée dans le cadre de cette étude a révélé que la pression évaluative inhérente aux stages produit fréquemment un effet de conformité (Lapointe et al., 2024; Malo, 2010; Paquay, 2012) qui nuit au processus réflexif souhaité (Gouin et Hamel, 2022; Vivegnis et al., 2022). Ainsi, ces occasions de formation visant le développement professionnel (Araújo-Oliveira et al., 2024) ne semblent pas aussi porteuses qu'il était espéré, en raison du contexte évaluatif qui limite les stagiaires à s'engager dans une réflexivité véritable, par crainte de compromettre leurs résultats académiques (Hanin et Cambier, 2023). En mettant de côté cet enjeu, le dispositif d'APP peut être vécu de façon authentique et soutenir le développement professionnel des PES qui se prêtent au jeu, ce qui en représente un apport.

Dans ce contexte sécuritaire (hors évaluation), l'autoanalyse réflexive apparaît comme l'un des apports du processus d'APP, intimement lié au précédent. De toute évidence, les personnes participantes considèrent que le dispositif permet aux PES d'effectuer une distanciation à la fois professionnelle et personnelle par rapport à leur enseignement et à leurs pratiques de gestion de classe. À l'instar de Balzaretto et son équipe (2019), cette prise de recul semble possible en raison de la captation vidéo. Selon ces personnes chercheuses, cette captation, permettant un détachement quant à la surcharge cognitive vécue dans l'immédiat, favorise chez les futures personnes enseignantes une approche analytique des événements. Cette autoanalyse leur offre la possibilité de repérer des situations qui les questionnent et pour lesquelles elles peuvent obtenir du soutien de la part des membres aux statuts variés qui les accompagnent lors de l'autoconfrontation croisée entourant leur cas. Combiné au leur, le regard du collectif hétérogène sur les pratiques de gestion de classe des PES, en plus des pistes d'amélioration qui leur sont proposées, favorisent leur développement professionnel,

voire persoprofessionnel (Juul et Jensen, 2019; Vézina et Caron, 2024) lorsque leurs attitudes, leurs profils et leurs valeurs personnelles, par exemple, sont pris en compte. Par ailleurs, il semble que l'apport du développement professionnel puisse également être bénéfique pour les membres des groupes d'APP qui s'adonnent simultanément à une réflexivité sur leurs propres pratiques. Ce constat a pu être établi grâce au métaregard collectif sur le processus d'APP, ce qui enrichit notre interprétation initiale de cet apport. En effet, dans le cas de Camille, il a été soulevé que le processus collectif de réflexivité pourrait aussi contribuer à l'avancement et à la transformation des pratiques des personnes accompagnatrices. Sur la base de ce constat, il semble que la portée du dispositif d'APP soit plus grande qu'escomptée, allant au-delà du développement professionnel ciblé aux PES. Pareillement à ce qu'avancent Boucenna et al. (2022), les personnes accompagnatrices ne vivent pas une expérience à sens unique. Bien au contraire, elles peuvent tirer profit de l'exercice pour enrichir leurs pratiques, et ce, indépendamment de leur rôle. Cette dynamique va de pair avec ce qu'affirment Correa Molina et Gervais (2024), à l'effet que les personnes formatrices à l'enseignement, en l'occurrence les membres accompagnateurs des groupes hétérogènes, profitent de cette collectivité pour former des individus, tout en étant elles-mêmes formées par ces derniers. Cette idée d'apports bidirectionnels rejoint la conceptualisation de la collaboration véritable selon Boies (2012), qui la caractérise comme « l'engagement dans des projets de sens, dans lesquels chacun des membres d'un groupe peut actualiser sa pratique et en tirer une satisfaction » (p. 40). Dans l'exemple nommé ci-haut tiré du cas de Camille, la personne accompagnatrice nommait l'avancement de sa pratique en tant que formatrice du futur personnel enseignant. Or, il est aussi plausible de penser que les personnes enseignantes associées et les novices en enseignement impliqués dans les groupes d'APP puissent aussi retirer des échanges de groupe certains bénéfices pour leurs propres pratiques de gestion de classe. De fait, il apparaît intéressant de revenir au concept d'intelligence partagée, abordé par Cifali (2007), mettant l'accent sur le travail collaboratif dans l'APP ainsi que le partage d'expériences et de connaissances. À la différence de notre analyse, l'approche de Cifali (2007) ne souligne pas explicitement la réciprocité dans l'apprentissage et la transformation des pratiques de toutes les personnes impliquées dans le

processus. Le dispositif actuel semble faire évoluer ce concept en intégrant une dimension réciproque, où chaque personne présente, au-delà du partage, se fait offrir la possibilité de transformer ses propres pratiques professionnelles à travers l'interaction, même si elles ne constituent pas spécifiquement l'objet d'analyse. À l'instar de Boucenna et al. (2022), les interactions vécues profitent donc à toutes les parties impliquées, offrant une expérience de développement professionnel mutuellement enrichissante.

Il est par ailleurs à considérer que le dispositif d'APP, bien que mis en œuvre une fois le stage terminé, s'appuie sur des pratiques de gestion de classe captées à 360° durant ce dernier. Comme il en a été question dans le cadre conceptuel de cette recherche, la captation vidéo est un outil fréquemment utilisé dans les dispositifs d'analyse de pratiques pour présenter de manière objective la situation vécue aux membres du groupe (Blondeau, 2018; Leblanc et Veyrunes, 2011). Dans les cas d'Étienne, de Samira, de Vincent et de Camille, cette approche a permis aux PES et aux membres des groupes d'APP de porter un regard direct sur les pratiques de gestion de classe des PES, en s'appuyant sur « une trace qui ramène au réel [...] qui oblige ainsi à rester dans les événements et à empêcher la reconstruction a posteriori de ces événements » (Blondeau, 2018, p. 10). L'analyse collective, fondée sur un support visuel objectif, contribue ainsi à réduire la subjectivité. De plus, grâce au métaregard collectif, l'utilisation de la caméra à 360° a pu être reconnue comme un important apport du processus vécu d'APP, étant donné la vision panoramique qu'elle confère. Dans le cas de Samira, la PES elle-même constatait que sa captation à 360° permettait bien plus que ce qu'elle aurait obtenu avec un appareil traditionnel, par exemple en filmant seulement avec son téléphone cellulaire. En effet, la prise de vue couvrant en totalité les angles du local (Kosko et al., 2022), ainsi que la navigation dans la captation à l'aide du clavier et de la souris (Gold et Windscheid, 2020; Roche et al., 2023), offrent potentiellement une analyse plus complète des situations de classe constatées par les personnes participantes, par rapport à l'analyse qui découlerait de l'usage d'un appareil de captation traditionnel.

Par ailleurs, il semble que les captations vidéos à 360° puissent renforcer la pertinence des rétroactions données aux PES grâce à leur caractère personnalisé. Selon Hanin et

Cambier (2023), l'authenticité des captations dans la démarche vidéoscopique, combinée aux échanges contextuels avec des pairs et des personnes formatrices, contribue au développement des capacités réflexives des étudiantes et des étudiants. Dès lors, les vidéos prises en stage, plaçant les PES au cœur de l'action enseignante et qui servent de base à l'analyse groupale, représentent une source d'authenticité inégalée renforçant la pertinence des rétroactions.

Qui plus est, dans ce dispositif d'APP, les rétroactions des membres aux rôles divers et complémentaires peuvent compléter celles fournies par les personnes formatrices ayant accompagné les PES en stage. En effet, en contexte traditionnel d'alternance, chaque PES est suivie par une personne enseignante associée, titulaire d'une classe, et par une personne superviseure issue du milieu universitaire, formant ainsi une triade (Baco, Bocquillon et al., 2024). Plusieurs enjeux connus de cette organisation triadique, notamment la pression de l'évaluation et le manque de soutien à l'articulation théorie-pratique, appellent à l'évolution des moyens pour accompagner les futures personnes enseignantes (Gouin et Hamel, 2022). Or, l'enjeu d'évaluation étant déjà écarté, le dispositif d'APP apparaît pertinent pour la création de liens entre théorie et pratique. Cette articulation, déjà reconnue comme un apport de la deuxième étape du processus, est également mise en évidence par les personnes participantes qui se sont adonnées à un métaregard collectif sur le processus d'APP. Elle peut s'expliquer par le fait que les apprentissages réalisés à l'université, ou issus d'autres sources, sont directement mis en relation dans le dispositif avec les pratiques concrètes de gestion de classe constatées dans les captations à 360°, et ce, dans une visée d'accompagnement des PES. Cette visée semble d'ailleurs cruciale, notamment selon Beckers (2008), et plus récemment selon Zafer et Aslihan (2024), qui pointent que l'articulation entre théorie et pratique constitue un exercice hautement complexe pour les personnes en formation initiale, lequel requiert un accompagnement. Tel que conçu, le dispositif d'APP mis en œuvre dans cette recherche constitue une avenue prometteuse pour élargir la triade en incluant d'autres personnes accompagnatrices. Effectivement, les visions complémentaires du collectif hétérogène semblent favoriser la compréhension des situations de classe vécues par les PES ainsi que l'identification de pistes d'amélioration, tout en tenant

compte de l'importance des liens entre théorie et pratique dans le processus, limite de la triade traditionnelle (Gouin et Hamel, 2022).

5.3.1.2 Les apports liés à l'accompagnement synchrone

La deuxième thématique permettant de rassembler le reste des apports relevés par les PES et les groupes d'APP (voir tableau 15) est celle de l'accompagnement synchrone, c'est-à-dire un accompagnement en temps réel. Elle regroupe l'apport de la composition du groupe d'APP ainsi que celui de la contextualisation.

D'une part, les personnes participantes questionnées ont mis en exergue un apport lié à la composition même du groupe qui bonifie nos constats initiaux. En fait, il est pointé que l'hétérogénéité des membres constitue un bénéfice notable à l'analyse des pratiques de gestion de classe captées à 360° des PES. L'accompagnement par différents individus aux rôles, aux expertises et aux expériences diverses semble favoriser la complémentarité des idées et des échanges. Par ce groupe hétérogène, l'accompagnement, nécessaire à la démarche d'APP (Boucenna et al., 2022; Thiébaud, 2018), se retrouve amélioré étant donné les différents bagages des membres aux rôles variés qui enrichissent la coconstruction de sens (Cifali, 2007; Fablet, 2004). Pour expliquer cet apport lié à la composition du groupe d'APP, l'un des membres accompagnant Vincent lors de son autoconfrontation croisée constate que l'hétérogénéité des personnes accompagnatrices apportait une bonification des savoirs convoqués, et ce, qu'ils s'agissent de savoirs pratiques ou de référence. À cet effet, une analogie intéressante, comparant le processus d'APP à un trajet en voiture, a été formulée par un membre lors de l'autoconfrontation croisée de Camille. Pour aller plus loin dans cette analogie, nous illustrons la position de la PES comme la conductrice d'un véhicule qui voyage entre les milieux de l'alternance (université et école de stage). Celle-ci dirige le processus en choisissant d'abord des extraits significatifs en matière de gestion de classe, tout en regardant son rétroviseur intérieur pour décrire ce qu'elle voit à l'arrière (ses pratiques de gestion de classe captées à 360°). Le groupe hétérogène, constitué de membres aux

perspectives variées, joue alors le rôle des passagers qui apportent avec eux leur bagage respectif, rempli de savoirs divers. Ensemble, les membres permettent d'élargir le champ de vision de la PES en l'amenant à regarder les rétroviseurs extérieurs pour identifier des aspects qui lui étaient restés invisibles. Cette vision rétrospective (Valaskakis, 1975) apportée par le groupe d'APP, spécifiquement portée sur l'agir professionnel en gestion de classe de la PES, permet ensuite d'élargir son champ d'actions professionnelles (Pasche Gossin, 2012). Des pistes prospectives (Valaskakis, 1975) et réflexives lui sont en effet proposées pour l'amener à regarder vers l'avant, à travers le pare-brise, lui permettant d'avancer sur sa route professionnelle. Ainsi, il est à comprendre que l'hétérogénéité du groupe, contribuant d'abord à l'enrichissement de l'analyse collective, soutient également le développement de savoirs professionnels chez les PES participantes (Vanhulle, 2009a) qui leur seront utiles dans l'exercice de leur future profession (Altet, 2010; Balslev, 2016).

Au-delà de l'hétérogénéité des membres, nous pensons que la composition du groupe peut également constituer un apport si les séances d'APP sont répétées avec les personnes accompagnatrices. En effet, tout comme le suggèrent Charlier et ses collègues (2020), le fait de refaire l'analyse ultérieurement avec un même groupe pourrait contribuer à la concrétisation de l'objectif de la démarche, soit l'amélioration des pratiques professionnelles. Cette méthode peut permettre aux PES de retourner vers la pratique avant de « revenir sur la manière dont ils ont concrétisé les pistes de réinvestissement évoquées et entrer dans une nouvelle démarche réflexive » (Charlier et al., 2020, p. 37). Il est à penser que des séances de groupe d'APP en formation initiale à la gestion de classe, ou plus largement à l'enseignement, pourraient compléter l'accompagnement offert lors des stages par la triade, permettant d'en atténuer certaines limites. À la différence de Gouin et Hamel (2022) qui constatent l'herméticité des rôles des formatrices et des formateurs de stagiaires, le dispositif d'APP proposé mise plutôt sur la complémentarité des rôles des personnes engagées dans le processus. Qui plus est, dans une perspective de décroisement des milieux de formation, cette complémentarité pourrait susciter un changement des conceptions mutuellement entretenues par ces milieux. Effectivement, selon Pasche Gossin (2017), le monde universitaire tend à percevoir les stages comme de simples lieux de mise en application des

savoirs transmis, tandis que le milieu de la formation pratique se concentre exclusivement sur l'expérience, déléguant la responsabilité du volet théorique au cadre universitaire. Nous faisons le pari que l'évolution de ces conceptions pourrait contribuer à une meilleure collaboration entre les milieux de l'alternance et favoriser l'intégration recherchée par l'alternance intégrative. À l'instar d'Escalié (2019), il serait pertinent d'envisager une reconceptualisation de l'accompagnement, non plus comme une juxtaposition de personnes issues de milieux distincts, constituant une simple collection d'individus, mais comme une dynamique collective où toutes et tous s'unissent pour enrichir la formation des futures personnes enseignantes.

D'autre part, le caractère synchrone du processus d'APP a été relevé et apprécié par les personnes participantes entourant les cas d'Étienne et de Camille, faisant voir la pertinence du métaregard collectif. L'accompagnement en temps réel avec la présence de la PES apparaît vraisemblablement comme un atout du dispositif, notamment en raison de la possibilité de contextualisation. À dire vrai, malgré l'utilisation d'une caméra à 360°, certains éléments du contexte échappent inévitablement à l'observation des groupes d'APP qui s'intéressent aux pratiques de gestion de classe des PES. La tenue synchrone des séances permet ainsi de poser directement des questions à la future personne enseignante pour tenter de contextualiser les captations vidéos ou d'obtenir des précisions. En effet, selon Blondeau (2018), bien que les traces vidéos permettent d'observer la partie visible de l'activité, les commentaires de la personne qui s'est filmée sont nécessaires. Lors de la séance avec Camille, un membre a d'ailleurs souligné la pertinence de l'intervention de l'étudiante-stagiaire qui a pris la parole pour clarifier le contexte d'un de ses extraits. Cet ajout, rendu possible grâce à la présence de Camille ainsi qu'au caractère synchrone du processus d'APP, semble important pour mieux comprendre les situations professionnelles vécues par les PES. De la même manière que la démarche d'analyse de cas mobilisant la vidéo décrite par Beckers et François (2020), ce principe de contextualisation et de clarification des extraits apparaît crucial au processus d'APP vidéoscopées. Il favorise une compréhension affinée des situations observées, permettant au collectif de considérer les subtilités du contexte dans son analyse.

Ces nombreux apports, regroupés autour des thématiques du développement professionnel et de la réflexivité, ainsi que de l'accompagnement synchrone, mettent en évidence de multiples atouts du processus d'APP mis en œuvre dans cette recherche. Toutefois, pour obtenir une vision d'ensemble et nuancée de ce dispositif, il importe de considérer, au même titre que les apports, les limites relevées par les PES et les groupes d'APP afin de compléter notre interprétation sur la question de recherche.

5.3.2 Les limites du processus relevées par un métaregard collectif

Comme pour les apports, plusieurs limites du processus vécu d'APP ont été relevées par les PES et les groupes d'APP. À partir de leurs constats, deux thématiques générales sont interprétées, soit les limites liées au dispositif même et celles liées aux facteurs contextuels et humains. Il convient de mentionner que certaines limites relevées par les personnes participantes sont cohérentes avec nos interprétations préalables au regard des étapes du processus d'APP, ce qui ajoute à la crédibilité des résultats et de l'interprétation.

5.3.2.1 Les limites liées au dispositif

La première thématique rassemble les limites liées au dispositif relevées par les personnes participantes (voir tableau 16), soit la présence perturbatrice d'une caméra en classe, les difficultés d'utilisation de la caméra à 360°, ainsi que la chronophagie associée à la mise en œuvre d'un tel dispositif. Nous ajoutons également à cette thématique une limite émergente ayant d'ailleurs affecté la participation à la recherche d'une PES, soit le consentement à l'image de tous les élèves.

Tout d'abord, comme le dispositif d'APP repose sur l'analyse de vidéos captées à 360°, l'usage d'une caméra pendant le stage est une étape incontournable. Cependant, il a été soulevé que la présence d'un appareil de captation en classe ne passe pas inaperçue et peut influencer le climat de classe. Cette limite au regard du processus dans son ensemble a pu

être relevée grâce au métaregard collectif porté par les personnes participantes. Bien que Mac Mahon et ses collègues (2019) et Borg (2021) aient souligné que l'utilisation d'une caméra, par opposition à une observation en présence, tend à réduire la nervosité des PES, nos observations suggèrent une nuance importante. En effet, la simple présence d'une caméra, voire l'anticipation d'une analyse ultérieure, semble plutôt accroître leur nervosité dans certains cas, comme celui d'Étienne. Malgré la petite taille de la caméra choisie, caractéristique d'ailleurs suggérée par Blondeau (2018), sa présence a tout de même déstabilisé l'étudiant-stagiaire lors de son enseignement. D'un autre côté, si cette présence influence d'une part le ressenti de la future personne enseignante, elle semble d'autre part avoir des impacts sur le comportement des élèves, intrigués par cette nouveauté. Mac Mahon et al. (2019) mentionnent que le fait d'utiliser une caméra pour enregistrer la séance favorise l'authenticité du contexte de classe en générant un comportement plus naturel de la part des élèves, et ce, en comparaison avec la présence d'une personne observatrice en classe. Cependant, à l'inverse d'un appareil de captation traditionnel, la caméra à 360° doit idéalement être placée au centre de la pièce pour capturer une vue d'ensemble et des images proportionnelles (Kosko et al., 2022). Selon Blondeau (2018), la caméra deviendrait invisible aux yeux des élèves au bout de quelques minutes, si celle-ci est placée dos aux élèves, ce qui ne peut être le cas avec une caméra à 360° si l'on veut capter des images idéales. Il est ainsi à supposer que, dans les cas de Samira et de Camille, le positionnement de l'appareil ait pu provoquer les écarts de conduite observés chez certains élèves. En effet, dans ces deux cas, la caméra était positionnée de manière optimale, c'est-à-dire au centre de la classe, et une certaine agitation a été notée en raison de sa présence. En revanche, il peut convenir de penser que cet effet de nouveauté pourrait graduellement s'estomper si l'exercice de captation en classe était fait de manière récurrente, pratique d'ailleurs suggérée par Charlier et ses collègues (2020).

Par ailleurs, nous avançons l'hypothèse que l'âge des élèves de Samira et de Camille, œuvrant toutes deux en adaptation scolaire au secondaire, pourrait avoir joué un rôle dans cette agitation. Nous croyons plausible que les adolescentes et adolescents, en quête de reconnaissance sociale, aient cherché à divertir leurs camarades en interagissant de manière

inappropriée avec la caméra (grimaces, signes avec les mains). Cette limite n'a pourtant pas été relevée dans le cas de Vincent, bien qu'il enseignait également au secondaire. Toutefois, ceci peut s'expliquer par des facteurs spécifiques à sa captation qui auraient pu atténuer l'impact de cette limite. Entre autres, le positionnement de la caméra dans un coin à l'avant de la classe, plutôt qu'au centre, ainsi que le contexte particulier d'un examen, où les élèves sont moins enclins à interagir entre eux, sont des facteurs qui peuvent avoir contribué à réduire l'effet de la présence de l'appareil.

Une autre limite soulevée par le métaregard collectif est celle relative aux difficultés d'utilisation de la caméra à 360°. Plusieurs personnes participantes ont déploré à quelques moments la qualité sonore des enregistrements produits pour l'analyse en autoconfrontation croisée, bémol également soulevé par Blondeau (2018). Dans le cas de Vincent, c'est l'emplacement de l'appareil dans un coin de la classe qui semble avoir nui au rendu de l'audio selon l'étudiant-stagiaire lui-même. En contrepartie, il semble que, malgré le positionnement central de la caméra dans les cas de Samira et de Camille, le son demeure un élément problématique à l'analyse ultérieure des pratiques de gestion de classe des PES. Si la qualité de l'audio est un inconvénient, les discussions lors de l'autoconfrontation croisée de Samira pointent que l'appareil à 360° ne constitue pas le problème en soi, mais bien que tous les appareils électroniques servant à produire une captation vidéo auraient pu engendrer cette limitation sonore. Cette nuance va de pair avec les constats de Mac Mahon et al. (2019) qui ont, pour leur part, travaillé avec des appareils de captation traditionnels et qui relèvent tout de même des lacunes sonores dans leurs enregistrements. En revanche, ces personnes chercheuses proposent une piste d'ailleurs en cohérence avec les propos d'un des membres du collectif de Camille, soit l'utilisation d'un micro-cravate à placer sur la PES pour bien l'entendre lors de ses interventions individuelles auprès d'élèves. Il est cependant à considérer que l'ajout d'un tel accessoire, qui n'est habituellement pas porté par les personnes enseignantes, pourrait réduire le naturel recherché dans les pratiques de gestion de classe des PES.

D'ailleurs, même si les vidéos à 360° constituent de puissants outils d'analyse, le dispositif présente des limites en ce qui concerne la compréhension du contexte global et la durée d'enregistrement. Ces limites, brièvement abordées au préalable pour discuter de la deuxième étape du processus, sont maintenant expliquées au regard du processus dans son ensemble. D'abord, l'insuffisance des vidéos pour capturer toute la complexité de la pratique est en effet une limite importante, d'où la nécessité de tenir des séances d'APP synchrones afin de pouvoir questionner les PES sur leur contexte. Le prolongement de la durée des enregistrements serait nécessaire pour observer plus longuement les pratiques de gestion de classe des PES, quoique cela augmenterait considérablement la charge d'analyse et le temps consacré au processus, déjà considéré comme une limite du dispositif. En effet, comme nommé par les personnes participantes, la démarche est relativement chronophage. Elle requiert de la disponibilité et un fort engagement de la part de toutes les personnes invitées. En effet, celles-ci ont à se préparer pour l'autoconfrontation croisée, elle-même d'une durée variant de 90 à 120 minutes, en visionnant en amont les extraits sélectionnés par la PES et en réalisant une première analyse des pratiques de gestion de classe constatées. Qui plus est, Blondeau (2018) mentionne que la captation en elle-même et la sélection d'extraits exigent elles aussi un grand investissement de temps, cette fois pour la PES. Par ailleurs, même si le dispositif d'APP est déjà prenant, la place attribuée à la future personne enseignante est décrite comme étant trop mince, limite également constatée dans la triade par Delbart et al. (2024). Les échanges entourant le cas de Vincent ont fait ressortir que cette limite peut être causée en raison du manque de temps accordé au processus. Toutefois, comme les séances d'autoconfrontation croisée sont déjà plutôt longues, l'organisation du dispositif pourrait être appelée à changer afin de conférer plus de place à la PES, sans toutefois considérablement augmenter la durée du processus.

De surcroît, un défi pouvant être rencontré par les PES dans le processus n'a pas été relevé comme une limite par le métaregard collectif. Nous jugeons toutefois pertinent de souligner cette limite émergente en raison de son impact potentiel sur la faisabilité du processus d'APP. En fait, malgré les nombreux apports liés à l'utilisation d'une caméra à 360°, il convient, comme le stipule Blondeau (2018), de veiller au droit à l'image. En

revanche, dans le cas de cet appareil, son champ de captation total requiert le consentement à la prise d'images de tous les élèves, ce qui peut être source de complications. Une solution envisageable pourrait consister à créer un angle mort à l'aide d'un appareil de captation traditionnel afin de ne pas filmer les élèves n'ayant pas donné leur autorisation. C'est d'ailleurs le cas d'une PES initialement intéressée par le projet qui a été contrainte d'utiliser un angle réduit à 180° en raison du non-consentement de tous ses élèves de stage. Cependant, cette option entre en contradiction avec les principes du dispositif d'APP proposé, comme il repose en partie sur les bénéfices de la prise de vue à 360°. Cette limite peut donc constituer un obstacle à la mise en œuvre du processus comme elle est envisagée.

5.3.2.2 Les limites liées aux facteurs contextuels et humains

La deuxième thématique rassemble les limites relevées par les PES et les groupes d'APP (voir tableau 16) liées aux facteurs contextuels et humains, c'est-à-dire la sélection d'extraits limitante, l'inconfort, la connaissance asymétrique du contexte et la spécificité des cas.

La première limite de cette thématique se rapporte à la sélection d'extraits limitante. En effet, dans le dispositif d'APP, des extraits des captations vidéos sont individuellement choisis par les PES. Tout comme Blondeau (2018) le propose, il était spécifiquement demandé aux PES de sélectionner des extraits qu'elles jugeaient significatifs en matière de gestion de classe. Ce type d'extraits est décrit par Leroux et Vivegnis comme « révélant une situation satisfaisante ou problématique » (2019, p. 59). Dans la présente étude, ces extraits devaient totaliser, pour chaque personne, une durée allant de 10 à 20 minutes. Même si cette sélection d'extraits semble bénéfique pour réduire le temps du processus d'APP, elle a toutefois pour limite de réduire, par le fait même, les images disponibles pour analyse, engendrant ainsi une certaine forme d'angle mort. De plus, selon Charlier et al. (2020), même si la « séquence vidéo permet d'obtenir des traces d'activité et donc de revoir la situation, à plusieurs reprises, comme si on y était » (p. 16), la sélection d'extraits et l'angle de prise vue

construisent une réalité subjective. Cette dernière limite relevée par Charlier et ses collègues (2020) est toutefois diminuée dans le cas du dispositif mobilisé étant donné l'utilisation de la caméra à 360° qui aplanit la subjectivité liée à l'angle de vue.

Par ailleurs, le fait de recevoir de la critique de la part de personnes inconnues sur leurs pratiques de gestion de classe peut être difficile à accueillir par les PES, et ce, même si l'intention est constructive. La nécessité d'ouverture à être « lu professionnellement », à être mis à nu, est relevée par plusieurs personnes participantes. Cette idée va de pair avec nos précédents constats liés à la description collective, et avec ce que soulève Blondeau (2018, p. 9) : « Un frein majeur réside dans la difficulté à trouver des volontaires. En effet, peu d'étudiant[·es] apprécient d'observer ou de montrer leurs pratiques. » Bien que voulue bienveillante et constructive, la démarche d'APP demande aux PES de s'exposer au regard de l'autre, ce qui constitue une prise de risque selon Correa Molina et Gervais (2024) et qui peut provoquer un certain inconfort chez les PES. Nous faisons l'hypothèse que cet inconfort pourrait aussi être provoqué par le fait que les membres participant à l'analyse groupale ont une connaissance asymétrique par rapport au contexte de stage des PES. Cette limite a d'ailleurs été nommée par les PES et les groupes d'APP, qui conçoivent cette asymétrie tant par rapport au contexte de la classe (p. ex. la connaissance des élèves et de leurs profils) que le contexte scolaire (p. ex. le programme de formation suivi). D'une part, au regard de ce premier contexte, la méconnaissance des élèves par les groupes d'APP est soulevée comme étant un enjeu. Notre interprétation initiale, complétée par le métaregard collectif, met en avant une précaution importante : la nécessité d'aborder avec nuance les pistes d'amélioration proposées. En effet, comme la personne enseignante est celle qui connaît le mieux ses élèves, notamment leurs forces, leurs besoins et leurs intérêts, la décision d'intégrer ou non les pistes suggérées lui revient. D'autre part, l'asymétrie de connaissances au regard du contexte scolaire des PES semble aussi constituer une limite du dispositif d'APP, malgré les précisions qui peuvent être apportées par les PES tout au long du processus synchrone. À cet effet, un sentiment d'imposteur se dégage des propos d'un membre du collectif de Samira, qui évoque devoir se prononcer sur un contexte en adaptation scolaire et sociale qui n'appartient pas forcément à son champ d'expertise. Bien que ce ressenti soit

valide, il est à supposer que la diversité des expériences et la complémentarité des rôles au sein des groupes d'APP puissent, en fin de compte, contribuer à atténuer l'impact de cette limite sur l'analyse des pratiques de gestion de classe filmées. La composition hétérogène des groupes d'APP, déjà identifiée comme un atout, voit alors son importance décuplée à la lumière de cette limite mise en évidence.

La spécificité des cas apparaît également comme une limite aux yeux des personnes participantes des cas de Vincent, de Samira et de Camille qui considèrent la transférabilité et la faisabilité de la démarche comme des enjeux majeurs. D'abord, comme l'analyse collective est spécifique à la PES et à son expérience vécue, il convient de dire que le processus possède un fort caractère personnalisé, ce qui constitue un point fort. Néanmoins, le métaregard collectif confirme nos constats préalables en ce qui concerne l'impact de l'unicité du groupe-classe et du contexte de stage des PES sur le transfert des pistes collectivement proposées. Si le contexte du stage dans lequel la captation vidéo a été effectuée limite les retombées possibles dans d'autres milieux, les profils de gestion de classe respectifs des PES influencent également la démarche d'analyse groupale. Ainsi, ce qui est proposé à l'un pourrait ne pas convenir à l'autre, affectant la transférabilité des apprentissages. Le processus d'APP actuel semble donc axé sur un développement persoprofessionnel unique. De plus, comme les pratiques analysées sont précises à des contextes filmés, la transférabilité peut aussi être un enjeu pour une même personne. Selon Charlier et al. (2020), « deux situations ne sont jamais identiques et les règles dégagées de l'une devront être appropriées par chacun[·e] et adaptées aux spécificités des situations rencontrées ultérieurement » (p. 35). De fait, la transférabilité des apprentissages repose sur la capacité des PES à effectuer des liens avec ceux-ci lorsqu'elles sont confrontées à des situations de classe similaires.

Il convient aussi de s'interroger quant à la faisabilité de ce processus d'APP en contexte de formation initiale à la gestion de classe, sachant que ce mode d'accompagnement demande du temps et des ressources (Blondeau, 2018). Comment offrir ce service personnalisé à toutes les futures personnes enseignantes en lien avec leurs pratiques spécifiques de gestion de

classe? Cette réflexion soulève la question de l'équilibre entre personnalisation et transférabilité dans les dispositifs de formation. Si la personnalisation renforce l'utilité immédiate de l'analyse pour chaque PES, la difficulté à en tirer des principes mobilisables à une variété de contextes scolaires pourrait freiner l'adoption plus large de cette approche. Par ailleurs, il est possible que les universités ne puissent pas toujours recréer les conditions nécessaires pour effectuer l'analyse collective telle que réfléchie dans ce dispositif. Qui pourrait constituer les groupes d'APP? Comment rendre accessible à la population étudiante des appareils de captation à 360°? À quels moments une telle démarche pourrait-elle s'insérer dans le curriculum, surtout si l'intention est de la répéter? Quelle place pourrait-elle occuper dans une formation en alternance, sans se substituer à la triade? Ces questions demeurent à l'étude afin d'examiner les enjeux pratiques et organisationnels liés à l'adoption de ce dispositif d'APP en formation à la gestion de classe. En attendant de futures études pour répondre à ces questions, des alternatives pour intégrer ce genre de dispositif d'APP au sein de la formation universitaire existent, notamment l'intégration d'une analyse entre pairs dans un cours de gestion de classe. Dans ce cas précis, pour réduire la simple horizontalité qui peut planer lors d'échanges uniquement entre pairs, cette analyse est soutenue par les membres de l'équipe enseignante (Caron et al., 2024) qui agissent en quelque sorte comme des membres aux rôles variés et aux expériences complémentaires à celles des PES.

5.4 LA SYNTHÈSE DE LA DISCUSSION

Ce cinquième chapitre a permis d'interpréter les résultats de la recherche pour parvenir à répondre à la question suivante : quels sont les apports et les limites d'une analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe? Nous avons pu mettre en évidence que nos résultats de recherche s'alignent en grande partie avec les écrits scientifiques relatifs à la problématique étudiée et les concepts clés qui y sont associés, tout en révélant certaines divergences qui ouvrent à des pistes de réflexion pour approfondir l'analyse de cette question.

Tout d'abord, il a été possible de mettre en relief les apports de la description collective (premier objectif spécifique) au regard de l'élargissement des perspectives. À ce propos, deux types d'élargissement ont été découverts, soit la relecture situationnelle collective et l'exploration collective, enrichissant différemment, mais complémentirement l'analyse de pratiques de gestion de classe captées à 360°. D'une part, cet élargissement peut être observé selon une relecture collective de la situation, amenant une perspective différente ou complémentaire à la perception de la PES sur son agir professionnel. D'autre part, ce même élargissement peut mener à l'exploration de nouvelles pratiques de gestion de classe, jusque-là laissées en friche par l'analyse de la PES. La démarche de description collective semble également constituer un apport significatif à la réflexivité des futures personnes enseignantes. Cependant, en s'engageant dans un tel processus, ces dernières sont appelées à faire preuve d'ouverture et de vulnérabilité, des qualités qui exigent une attention particulière de la part des personnes qui les accompagnent pour les aider au retour et à la verbalisation de leur agir professionnel en gestion de classe (Pasche Gossin, 2012). En effet, comme des inconforts liés à la dynamique relationnelle du processus d'APP peuvent être ressentis par les PES, il est essentiel que les membres hétérogènes en soient conscients afin d'adapter leur accompagnement auprès de ces personnes qu'ils connaissent peu. Cette adaptation est nécessaire au processus afin qu'il soit perçu par les PES comme une expérience enrichissante qui soutient leur développement professionnel et personnel en gestion de classe, notamment grâce aux regards externes et complémentaires.

Ensuite, l'accent a été porté sur le cœur du dispositif d'APP, soit l'articulation entre théorie et pratique, menant à des pistes d'amélioration en gestion de classe (deuxième objectif spécifique). Cette roue centrale a permis de comprendre les différentes fonctions que joue la mobilisation de savoirs dans une visée d'entraînement à la mise en actions des savoirs (Pasche Gossin, 2012). D'une part, les liens établis entre théorie et pratique vont bien au-delà d'une simple application de savoirs, souvent adoptée par les étudiantes et les étudiants dans une optique de se conformer ou de performer académiquement (Maunier, 2015; Vivegnis et al., 2022). La démarche groupale d'APP sert de modélisation aux PES en contribuant au développement d'une compréhension approfondie et d'un ancrage intentionnel de ces savoirs dans des contextes pratiques. Cet ancrage intentionnel est entendu comme une intégration réfléchie et délibérée, marquée par une attention particulière à l'utilité et à la pertinence de ces repères, contrastant avec une conception purement applicationniste (Caron, 2019; Vivegnis et al., 2022). D'une seconde part, les fonctions des liens théorie-pratique permettent également de mettre en lumière le rehaussement de la confiance chez les PES, possible grâce à la bienveillance de l'approche. Par leur caractère positif, les fonctions de validation et de rassurance, par exemple, semblent viser le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle des PES (Amamou et al., 2024). Selon Amamou et ses collègues (2024), qui s'appuient sur Skaalvik et Skaalvik (2014), ce sentiment constitue précisément « un prédicteur de l'engagement, de la satisfaction au travail, de l'épuisement émotionnel et du décrochage des enseignant·es » (p. 53). Il apparaît donc pertinent que le processus d'APP puisse contribuer à son renforcement chez les PES.

Dans une logique trialectique enrichie, inspirée des travaux d'Altet (1994, 2010), cette importance accordée à l'articulation théorie-pratique fait transparaître que le processus d'APP soutient l'émergence de savoirs professionnels nécessaires au développement professionnel (Balslev, 2016; Vanhulle, 2009a, 2009b; Vivegnis et al., 2022), voire persoprofessionnel (Juul et Jensen, 2019; Vézina et Caron, 2024), notamment grâce aux pistes proposées pour élargir le champ d'actions professionnelles des futures personnes enseignantes (Pasche Gossin, 2012). En convoquant des savoirs réfléchis et significatifs pour analyser les pratiques de gestion de classe authentiques de PES, cette articulation favorise un

soutien personnalisé et la proposition de pistes d'amélioration nuancées. Cette personnalisation est d'autant plus essentielle pour le développement de la compétence à gérer la classe (MEQ, 2020), car elle tient compte à la fois des forces (Goyette, 2019) et des défis spécifiques des PES en plus de considérer leur réalité singulière. Cette approche individualisée et personnalisée pourrait contribuer à préparer adéquatement les futures personnes enseignantes à la réalité du terrain, une lacune pointée dans la formation initiale (Gagné et al., 2021; Zafer et Aslihan, 2024).

En contrepartie, cette attention spécifique à la mobilisation de savoirs a révélé certaines limites, notamment une propension à privilégier la bienveillance ainsi qu'un potentiel glissement vers la complaisance ou la désirabilité, parfois au détriment d'une critique constructive. Une surcharge théorique, pouvant limiter chez les PES l'appropriation des liens collectivement établis et l'intégration des pistes d'amélioration proposées, ressort également comme un enjeu. De plus, au moment de cette étape du processus d'APP, la voix des PES ne se fait plus entendre avec la même intensité que lors de la phase de codescription. Cette réduction de la participation des PES pourrait malheureusement limiter leur autonomie et leur émancipation professionnelle, pourtant fondamentales dans le développement de l'autodétermination comme le soulignent Flanagan et Rojo (2024). Une révision de la structure du dispositif pourrait être effectuée afin d'atténuer cette limite. Nous y revenons d'ailleurs en conclusion, considérant qu'une place prépondérante était accordée aux PES lors des autoconfrontations simples préalablement menées dans le cadre du plus vaste projet auquel cette présente recherche est liée.

En terminant, les apports et les limites, relevés par un méta-regard collectif et une analyse horizontale des quatre cas (troisième objectif spécifique), ont permis l'interprétation de quatre thématiques émergentes qui complètent nos constats interprétatifs initiaux. Les apports relevés par les personnes participantes (PES et membres des groupes d'APP) relatifs au développement professionnel, à l'autoanalyse réflexive, à la vision panoramique avec la caméra à 360°, à la rétroaction post-stage et à l'articulation théorie-pratique ont été regroupés sous la thématique des apports liés au développement professionnel et à la réflexivité. La

thématique de l'accompagnement synchrone a permis de rassembler les apports liés à la composition du groupe d'APP ainsi qu'à la contextualisation. En ce qui concerne les limites relevées, celles associées à la présence perturbatrice d'une caméra en classe, aux difficultés d'utilisation de la caméra à 360° ainsi qu'à la chronophagie ont été réunies sous la thématique des limites liées au dispositif même. Une limite émergente relative au consentement à l'image, inaperçue du métaregard collectif, a également été dégagée et jointe à cette thématique des limites du dispositif. Finalement, la thématique des limites liées aux facteurs contextuels et humains a combiné celles relatives à la sélection d'extraits limitante, à l'inconfort, à la connaissance asymétrique du contexte et à la spécificité des cas.

En dégageant les apports et les limites reliés à chaque objectif spécifique mis en lumière par l'interprétation de nos résultats, ce chapitre fait converger le projet vers une réponse à la question de recherche. Il éclaire les apports majeurs du dispositif, tout en mettant en évidence les limites pratiques et contextuelles qui influencent sa mise en œuvre.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La conclusion rappelle la problématique, le cadre conceptuel et la méthodologie de l'étude. Les résultats saillants de l'étude relativement à la réponse à la question de recherche sont ensuite abordés, puis laissent place à la présentation des limites de la recherche. Des retombées scientifiques et sociales du projet sont finalement exposées, ouvrant la réflexion à des pistes pour d'éventuelles recherches sur le sujet.

La problématique de cette étude a d'abord permis de mettre au jour les défis liés à la compétence à gérer la classe, exacerbés par les multiples changements sociétaux. Des défis d'articulation entre théorie et pratique en gestion de classe sont entre autres pointés pour expliquer le choc de la réalité vécu par les novices en enseignement, qui affecte leur rétention dans les milieux scolaires. Malgré l'alternance entre les cours universitaires et les stages, la formation à la gestion de classe peine à être pleinement intégrative. Alors qu'un dialogue étroit entre théorie et pratique devrait émerger des réflexions entre savoirs appris et expériences de stage, la triade préconisée semble à elle seule insuffisante pour offrir une véritable formation intégrative à la gestion de classe. À cet effet, la bonification des dispositifs d'accompagnement axés sur la réflexivité est suggérée pour soutenir le développement professionnel en gestion de classe des personnes étudiantes. Dès lors, l'idée de former des groupes hétérogènes d'analyse de pratiques professionnelles (APP) pour réfléchir conjointement sur les pratiques de gestion de classe de personnes étudiantes-stagiaires (PES) paraît novatrice. L'objectif de cette recherche était de dégager les apports et les limites du processus d'APP vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe. Trois objectifs spécifiques ont été ciblés afin d'amener une compréhension approfondie de ce processus et d'en ressortir des apports et des limites.

Ensuite, en ce qui concerne le cadre conceptuel, les principales assises de cette étude s'organisent autour de la gestion de classe, de l'alternance intégrative, ainsi qu'autour de l'analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360°. Une méthodologie reposant sur un devis qualitatif d'étude multicas a été employée pour répondre à la question de recherche suivante : quels sont les apports et les limites d'une analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe? Pour ce faire, quatre groupes hétérogènes ont été constitués pour analyser, voire coanalyser les pratiques de gestion de classe, captées à 360°, de quatre PES en enseignement. Les données collectées sont issues des quatre autoconfrontations croisées vécues, où la place était laissée aux discussions collectives en vue d'offrir des commentaires, tant rétrospectifs que prospectifs, sur les pratiques de gestion de classe constatées à l'aide de la vidéo à 360°. En fin de séance, les personnes participantes étaient invitées à porter un métaregard sur les apports et les limites du processus vécu d'APP en gestion de classe, complétant ainsi nos constats initiaux en réponse à la question de recherche.

Structurée par les trois dimensions de Pasche Gossin (2012), l'analyse des résultats de la recherche pointe que l'aide au retour et à la verbalisation de l'agir professionnel, se traduisant par des discussions collectives entourant chaque cas, a permis d'élargir les perspectives initiales des PES. Il a été dégagé que cet élargissement pouvait prendre naissance de deux façons : lors d'une relecture situationnelle collective, permettant de voir autrement une situation, ainsi que lors d'une exploration collective, où de nouvelles pratiques peuvent être constatées. Quelques limites relatives aux inconforts générés par la dynamique relationnelle du processus d'APP ont été dégagées de cette étape de description collective. Par ailleurs, des liens entre théorie et pratique, correspondant à l'entraînement à la mise en action des savoirs, semblent constituer un tremplin à la construction de savoirs professionnels chez les quatre PES ayant participé à la recherche. En effet, une mobilisation collective des savoirs a été mise de l'avant pour discuter des pratiques de gestion de classe des PES, captées à 360°, permettant l'agrandissement de leur répertoire d'actions professionnelles. Des fonctions émergentes, sous-jacentes à ces liens, ont également été identifiées et interprétées pour comprendre l'intentionnalité de l'articulation théorie-pratique effectuée par les groupes

d'APP. Bien que certaines limites de ces fonctions aient été mises au jour, notamment une propension à la bienveillance, plusieurs apports relatifs au développement persoprofessionnel émergent. Enfin, les pistes d'amélioration proposées par les quatre collectifs hétérogènes s'inscrivent dans la dernière dimension du cadre d'analyse, soit l'élargissement du champ des actions professionnelles. À nouveau, des apports et des limites ont été dégagés de cette étape du processus d'APP en vue d'atteindre l'objectif principal de la recherche. Un fort souci d'articulation théorie-pratique apparaît comme un apport de ces pistes, permettant de réfléchir à une logique trialectique enrichie telle qu'illustrée au précédent chapitre. Cependant, il demeure nécessaire de relativiser le potentiel formateur de ces pistes suggérées par des personnes peu familières avec la PES concernée et son contexte éducatif actuel et futur.

Pour atteindre le troisième objectif spécifique de la recherche et contribuer une fois de plus à répondre à la question qui nous habite, les apports et les limites relevés des propos des personnes participantes (PES et membres des groupes d'APP) au regard du processus vécu ont permis l'émergence de grandes thématiques les regroupant. Leur métaregard collectif visait à compléter nos constats interprétatifs des enjeux et des contributions du dispositif d'APP en vue d'identifier le potentiel de la démarche au regard de la formation à la gestion de classe. De fait, les apports relevés collectivement dans les résultats ont donné lieu aux thématiques de l'accompagnement synchrone ainsi qu'à celle du développement professionnel et de la réflexivité. Les principaux constats associés à ces thématiques, cohérents avec notre interprétation de chaque étape du processus, révèlent d'abord que le dispositif d'APP favorise une réflexion authentique sur les pratiques de gestion de classe des PES, et même sur leur identité professionnelle, contribuant ainsi à leur développement qualifié de persoprofessionnel. Or, les PES ne sont pas les seules à bénéficier des échanges de groupe. Manifestement, les membres des collectifs d'APP gagnent aussi à participer à l'analyse de pratiques professionnelles pour faire avancer leur propre pratique en tant que personnes enseignantes ou personnes formatrices. L'outil de captation à 360° a aussi été relevé comme un point fort du dispositif, permettant de baser les échanges sur des traces objectives et non restreintes par le champ de vision de l'appareil. Il convient de rappeler que

le caractère synchrone du processus d'APP ainsi que l'hétérogénéité des groupes constituent également des apports notables, notamment en raison des possibilités de contextualisation et de la complémentarité entre les rôles des membres.

Du côté des limites relevées collectivement, deux autres thématiques cohérentes avec nos constats préalables ont émergé, soit les limites liées au dispositif et celles liées aux facteurs contextuels et humains. À partir de ces thématiques, il convient de préciser que la présence d'une caméra en classe, nécessaire à l'APP, peut occasionner quelques remous chez les élèves et la PES elle-même qui n'y sont pas habitués. De plus, la qualité sonore de l'appareil de captation peut constituer une limite étant donné que certains passages des extraits vidéos à 360° sont inaudibles ou presque. Il est à noter que, malgré les images à 360°, les captations ne représentent qu'une parcelle de l'activité enseignante des PES. Également, comme les extraits sont sélectionnés par les PES elles-mêmes, ceux-ci peuvent s'avérer limitants pour les membres des groupes d'APP qui en connaissent déjà bien peu sur le contexte de stage des futures personnes enseignantes. Par ailleurs, il importe de mentionner que l'obtention du consentement de tous les élèves peut être un frein à l'utilisation d'un appareil de captation dont le champ de vision est complet, ce qui a d'ailleurs été le cas pour une PES initialement intéressée par le projet. Pour rebondir sur cette idée, il n'est pas simple de trouver des volontaires enclins à se faire « lire professionnellement ». En effet, le processus d'APP demande une grande ouverture de la part des PES à recevoir de la critique, même si celle-ci est voulue constructive, ce qui peut générer chez elles un certain inconfort. Enfin, une autre limite dégagée se rattache à la spécificité des cas, pouvant affecter la transférabilité de l'analyse et des pistes d'amélioration proposées aux PES par les groupes d'APP.

L'ensemble de ces apports et de ces limites a été mis en lumière à partir de nos constats interprétatifs, croisés avec ceux des personnes participantes ayant elles-mêmes vécu le processus d'APP, soit leur métaregard collectif. Bien que cette liste ne puisse être exhaustive, les apports et les limites dégagés offrent une base de réflexion précieuse pour envisager des

pistes d'amélioration et d'évolution du dispositif, conçu pour répondre aux besoins de formation en gestion de classe de la relève enseignante.

Maintenant les apports et les limites du processus d'APP résumés, certaines limites, cette fois de la recherche, sont bien sûr à prendre en considération. D'un point de vue conceptuel, la typologie de savoirs retenue pour cette étude s'est voulue assez englobante, soit en intégrant les savoirs de référence et ceux pratiques, pour éviter d'exclure tout appui théorique pertinent aux résultats. Cependant, les questions posées en autoconfrontation croisée peuvent avoir influencé les membres des groupes d'APP à nommer plus de savoirs de référence que de savoirs pratiques. En effet, même si des questions étaient nuancées, par exemple en demandant, seulement si nécessaire, d'appuyer par des personnes autrices les liens théorie-pratique évoqués, cette formulation a pu pousser les membres à vouloir s'appuyer de savoirs de référence. Ainsi, une modification conceptuelle, soit une considération unique des savoirs de référence, ou un changement méthodologique associé à une reformulation des questions posées pourrait atténuer cette limite.

D'un côté purement méthodologique, comme les PES ont été recrutées par volontariat, elles ne représentent pas la totalité de la population visée, limitant donc le critère de transférabilité (Fortin et Gagnon, 2022). Au même titre, bien que le caractère contextualisé ait été dégagé comme un apport du dispositif, il convient de prendre en compte que les échanges entourant chaque cas ne peuvent être entièrement transférables à d'autres personnes ou contextes. En ajout, sachant que le processus d'APP repose sur des extraits sélectionnés par les PES, leur subjectivité est à prendre en compte, ce qui peut affecter le critère de rigueur.

Par ailleurs, il est à noter que certains membres ont participé à plus d'une autoconfrontation croisée, et donc à l'APP de plus d'un cas. Ainsi, si quelques apports et limites ne sont pas exemplifiés par des verbatims dans le chapitre des résultats (voir tableaux 15 et 16), nous constatons que cela a pu être engendré par la participation répétée de certains membres. En effet, nous faisons l'hypothèse que ceux-ci puissent avoir déjà relevé ces apports et ces limites lors d'une autre autoconfrontation croisée, et ne voyaient donc pas l'intérêt de les mentionner à nouveau. La participation répétée de certains membres

peut toutefois constituer un avantage atténuant cette limite. En effet, les membres ayant participé plus d'une fois aux autoconfrontations croisées ont pu vouloir pousser leur réflexion afin de ne pas redire ce qu'ils avaient déjà nommé, ce qui a pu contribuer à l'enrichissement des apports et des limites collectivement relevés.

Une autre limite pourrait être soulevée à l'idée que le processus d'APP offrait peu d'espace à la voix des PES lors des autoconfrontations croisées. À vrai dire, bien que celles-ci aient d'abord situé le contexte de chaque extrait visionné, les autoconfrontations simples, réalisées en amont pour le plus vaste projet dans lequel s'inscrit cette recherche, demeuraient leur principal espace d'expression. En revanche, même si l'accent est mis sur les propos des membres des groupes d'APP, le processus génère tout de même un apport significatif en matière d'autoanalyse et de coanalyse réflexives. En effet, comme ce processus est détaché de la période de stage, il permet aux PES de prendre du recul quant à leur mise en œuvre d'une activité en classe ainsi qu'à leurs pratiques de gestion de classe. Également, les séances d'autoconfrontation croisée, effectuées en synchrone tout en accompagnant une seule PES à la fois, permettent aux membres de poser des questions directement à la PES qui peut apporter des précisions sur le contexte, sur ses pratiques, sur ses intentions et même sur son ressenti. Ainsi, malgré la limite évoquée, il semble que la démarche offre tout de même aux futures personnes enseignantes une opportunité précieuse d'autoréflexion et de coréflexion.

En termes de faisabilité, le processus suscite de nombreux questionnements, dont certains ont d'ailleurs déjà été abordés au chapitre précédent. En contexte de formation initiale à la gestion de classe, une question centrale demeure : est-il possible de croire à l'implantation d'une telle offre d'analyse collective en soutien au développement persoprofessionnel en gestion de classe des futures personnes enseignantes? Plusieurs aspects méritent d'être explorés, notamment les ressources temporelles, matérielles et humaines nécessaires, ainsi que la capacité du dispositif à répondre aux besoins hétérogènes des PES. À l'heure actuelle, d'intéressantes alternatives existent pour amorcer l'implantation d'une telle APP en formation initiale, entre autres l'intégration d'une analyse entre pairs dans un

cours de gestion de classe, soutenue par l'équipe enseignante (Caron et al., 2024) qui agit à titre de groupe hétérogène.

Malgré ces quelques limites, il ne faut pas négliger les précieuses retombées de la démarche. D'un point de vue scientifique, cette recherche a permis de dégager les apports et les limites du processus d'APP en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation à la gestion de classe des futures personnes enseignantes. En utilisant la vidéoscopie à 360° à l'appui de l'analyse collective plutôt que des récits verbaux ou un appareil de captation traditionnel, la recherche a permis d'en amorcer la documentation quant à sa pertinence en formation à la gestion de classe, sujet qui, à notre connaissance, demeurerait inexploré. Par ailleurs, elle a permis d'observer la façon dont un tel dispositif peut répondre aux besoins criants de concrétisation et d'articulation théorie-pratique des PES en formation à la gestion de classe.

D'un point de vue social, cette approche pourrait inspirer l'amélioration des programmes de formation à l'enseignement en vue de soutenir les futures personnes enseignantes dans le complexe, mais nécessaire processus de réflexivité lié à l'articulation théorie-pratique en gestion de classe auquel elles doivent s'adonner. Selon nos constats, un élargissement de la triade, intégrant d'autres personnes accompagnatrices, pourrait s'avérer pertinent pour compléter l'accompagnement reçu en formation initiale. Parallèlement, compte tenu de la pénurie actuelle chez le personnel enseignant qui frappe le milieu éducatif québécois, nous faisons le pari que le soutien apporté à la formation à la gestion de classe, par des occasions d'échanges et d'analyse où peuvent être réalisés des apprentissages authentiques et réfléchis, puisse constituer un moyen de rétention des novices dans les milieux scolaires.

En outre, la portée du dispositif en dehors du contexte de formation initiale à l'enseignement nous apparaît comme une retombée majeure. En effet, son utilisation pourrait être transposée à d'autres programmes de formation, voire en formation continue, qu'elle soit relative à la gestion de classe ou à toute autre compétence professionnelle de la profession enseignante.

À la lumière des constats de l'étude, des pistes pour de futures recherches méritent d'être envisagées. D'abord, il serait intéressant d'explorer les conditions requises pour une mise en œuvre optimale et pérenne de cette démarche novatrice d'APP dans un contexte de formation initiale à la gestion de classe. Il pourrait également être intéressant d'effectuer une étude longitudinale pour suivre le parcours des PES rencontrées, le développement de leur compétence à gérer la classe et l'intégration de certaines pistes d'amélioration proposées. De plus, dans un tel processus d'APP, l'accompagnement assuré par les membres d'un groupe hétérogène, qui collaborent non seulement pour former autrui, mais aussi pour enrichir leur propre apprentissage de manière implicite, constitue un apport majeur. Cette dynamique pourrait favoriser l'évolution du concept d'APP vers une AcPP, où l'aspect collaboratif devient central : une analyse collaborative de pratiques professionnelles. Afin de renforcer l'implication de la PES dans l'AcPP et, par extension, dans son propre développement professionnel, il serait pertinent, à l'instar de Blin (2021), de lui accorder une place au sein du groupe qui l'accompagne. Dans cette configuration, la PES et les autres membres collaboreraient activement pour accompagner ensemble ce que Blin (2021) appelle le « devenir » de la PES. C'est par une responsabilité partagée entre les personnes accompagnatrices (partenaires) et la personne en formation (agent causal primaire) que le développement du devenir de cette dernière se concrétise (Blin et Saunier, 2022).

Au-delà de la formation des personnes étudiantes-stagiaires, l'analyse pourrait également s'étendre aux pratiques de gestion de classe (ou autres pratiques professionnelles) des personnes enseignantes d'expérience, soucieuses de remettre en question leurs façons de faire et convaincues de l'importance d'une amélioration continue. Parallèlement, d'autres avenues de recherche pourraient envisager le recrutement d'un plus grand nombre de personnes enseignantes, qu'elles soient en formation, novices, expérimentées ou non légalement qualifiées. Cette voie favoriserait l'identification des facteurs facilitants ou limitants pour l'adoption et l'adaptation de ce processus dans des contextes variés. En effet, une meilleure connaissance des conditions d'application ouvrirait à la mise en œuvre d'une telle approche dans des contextes de formation continue par exemple, où la diversité des expériences professionnelles pourrait représenter à la fois un défi et une richesse. Suivant cet

exemple, la composition des groupes d'APP devrait être repensée dans ce nouveau contexte pour garantir l'accessibilité aux ressources humaines nécessaires. Ces groupes remaniés pourraient, entre autres, être composés de collègues, de personnes mentores ainsi que de conseillères ou conseillers pédagogiques. De surcroît, afin de réduire la limite identifiée concernant le caractère chronophage du dispositif, les centres de services scolaires pourraient envisager de confier ce rôle à des individus, occupant des fonctions variées et complémentaires, en l'intégrant directement à leur tâche plutôt que de s'en remettre exclusivement à une sélection de volontaires, comme le suggérait l'étude.

Tout bien considéré, la démarche novatrice d'APP, appliquée à la formation à la gestion de classe, ouvre des perspectives prometteuses pour soutenir la réflexivité et le développement professionnel, même persoprofessionnel des personnes enseignantes actuelles ou futures. En favorisant la réflexion collaborative et l'amélioration continue des pratiques, elle s'inscrit dans une dynamique essentielle à la profession enseignante : celle de renouveler ses pratiques au gré des défis éducatifs continuellement en mouvance. Les avenues de recherche associées à ce processus sont vastes et offrent un potentiel riche pour explorer les conditions de sa transférabilité et de sa pérennisation. À un moment critique où les difficultés relatives à la gestion de classe affectent la rétention du personnel enseignant et occupent une place centrale dans ses préoccupations, chaque initiative visant à renforcer sa formation et son soutien mérite d'être mise en valeur.

ANNEXE I

GUIDE D'UTILISATION SIMPLE DE LA CAMÉRA À 360°

UTILISATION SIMPLE DE LA CAMÉRA 360°

Guide de bonnes pratiques

ÉTAPE 1 : INSTALLEZ UNE CARTE MICRO SD

Une carte micro SD doit impérativement être installée dans l'appareil AVANT d'enregistrer. Pour ce faire, appuyez simultanément sur les deux boutons glissières sur le côté de l'appareil. La batterie devrait pouvoir s'enlever. Retirez-la. Vous verrez une fente pour insérer la carte micro SD. Glissez la carte dans la fente comme indiqué sur la photo et appuyez jusqu'au « clic ». Reinsérez la batterie.



ÉTAPE 2 : INSTALLEZ L'APPAREIL SUR SON TRÉPIED

Repérez la vis au-dessus du trépied. Placez-la vis-à-vis le trou sous la caméra et pivotez-la caméra dans le sens horaire. Dépliez les pattes du trépied.



ÉTAPE 3 : METTEZ EN MARCHÉ L'APPAREIL

Pour allumer la caméra 360°, appuyez sur le bouton latéral (voir la photo). L'écran devrait alors s'ouvrir.



ÉTAPE 4 : ACTIVEZ LE MODE VIDÉO

Appuyez d'abord sur le cercle à gauche de l'écran jusqu'à voir l'icône 360° (flèche circulaire). Glissez votre doigt du bas de l'écran vers le haut. Répétez ce mouvement jusqu'à ce qu'une icône de caméra vidéo apparaisse.

***Si un voyant rouge s'allume en haut de l'écran, c'est qu'il n'y a pas de carte micro SD ou que celle-ci est mal positionnée. Reprenez alors l'étape 1.



ÉTAPE 5 : DÉMARREZ L'ENREGISTREMENT

Pour démarrer l'enregistrement de votre vidéo, appuyez sur le bouton circulaire juste sous l'écran. Si vous avez réussi, un minuteur rouge devrait apparaître dans l'écran et la lumière au bas de l'appareil devrait passer du bleu au rouge.

Lorsque vous avez terminé votre captation entière, arrêtez la vidéo en réappuyant sur le même bouton.



UTILISATION SIMPLE DE LA CAMÉRA 360° : GUIDE DE BONNES PRATIQUES

ALEX-ANN JULIEN (2022)

Appareil utilisé : caméra 360° Insta360 ONE X2

Pour aller plus loin, rendez-vous sur le site du laboratoire créatif de l'UQAR

ANNEXE II

GUIDE RELATIF À L'AUTOCONFRONTATION CROISÉE

Développement de la nouvelle compétence professionnelle relative à la gestion de classe en
groupe d'analyse de pratiques vidéoscopées

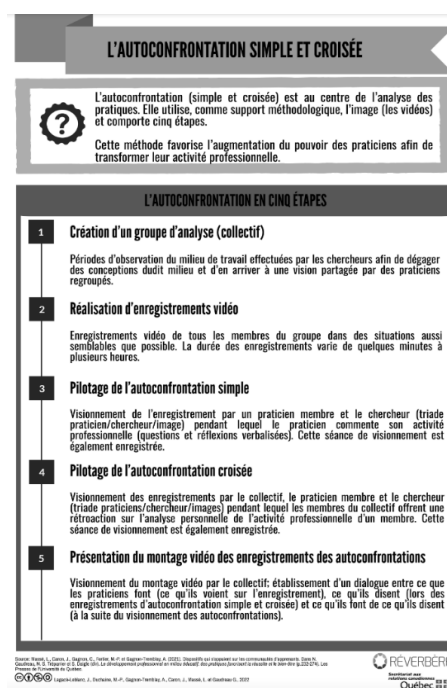
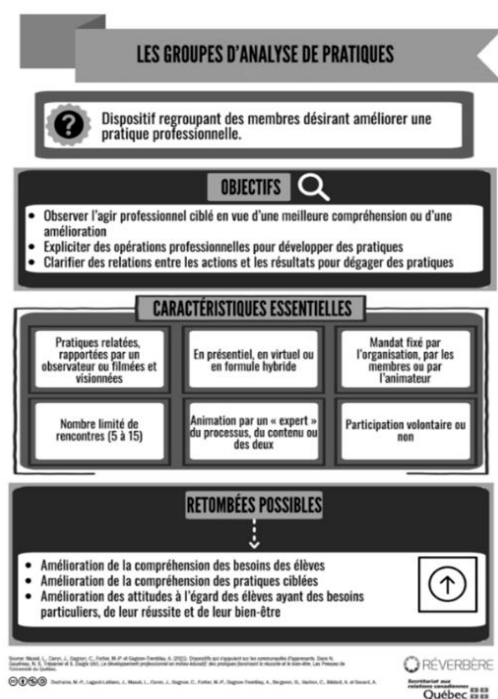
Projet de recherche développé par les chercheuses en éducation Josianne Caron et Geneviève Bergeron
Financé par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et appuyé par le comité éthique de l'UQAR (2023-202, 122-998) et de l'UQTR
(CER-22-292-11.02)

Objectif général du projet

La recherche vise à décrire et comprendre l'analyse de pratiques vidéoscopées relatives à la gestion inclusive de la classe au primaire, au secondaire et en adaptation scolaire et sociale.

Objectifs spécifiques

- 1) Décrire et comprendre l'appropriation cognitive du nouveau référentiel de compétences professionnelles (changements sociétaux et compétence 6);
- 2) Décrire et comprendre l'analyse des pratiques vidéoscopées en stage relativement à l'intégration de cette nouvelle compétence à gérer le fonctionnement du groupe-classe;
- 3) Dégager les apports d'une coanalyse de ces pratiques en groupe relativement à l'articulation des connaissances interdépendantes issues de la théorie et de la pratique.



Le troisième objectif du projet sera déplié dans le cadre du projet de maîtrise d’Alex-Ann Julien, étudiante au 2^e cycle sous la direction de Josianne Caron. Son projet porte sur l’utilisation de connaissances issues de la théorie et de la pratique relatives à la gestion de classe à l’aide de la vidéoscopie à 360°.

En groupe de coanalyse de pratiques de gestion de classe; enseignant·e associé·e, superviseur·e de stage, ressource universitaire en gestion de classe et pairs étudiant·es discuteront des pratiques professionnelles préalablement captées par les étudiant·es en contexte de stage à l’aide la caméra à 360°. Les membres du collectif proposeront des pistes d’amélioration aux personnes futures enseignantes dans le but de bonifier leurs pratiques professionnelles en plus d’offrir des regards extérieurs qui pourraient permettre de voir ce qui n’avait pas été observé au préalable par une seule personne.

Questions d’entretien posées pour chaque extrait vidéo (en deux phases)

- Phase 1 : questions posées à la personne étudiante stagiaire

Question 1 : Comment décririez-vous l’extrait que nous avons vu (contexte, pratiques, interventions, actions)?

Question 2 : À ce moment, quelles étaient vos intentions?

- Phase 2 : questions posées aux membres du groupe de coanalyse

Question 3 : Que constatez-vous dans l’extrait visionné? Quel·s lien·s faites-vous entre cet extrait et vos savoirs? (Concepts, modèles, composantes, approches, courants, interventions. Au besoin, indiquez les personnes autrices associées aux savoirs évoqués).

Question 4 : À quelle·s dimension·s de la compétence à gérer la classe (Ministère de l’Éducation, 2020) pouvez-vous relier cet extrait (voir les dimensions en annexe)?

Question 5 : Quelle·s piste·s d’amélioration proposez-vous pour bonifier les pratiques observées? Quel·s savoir·s soutiennent vos pistes, si possible? (Concepts, modèles, composantes, approches, courants, interventions. Au besoin, indiquez les personnes autrices associées aux savoirs évoqués).

Cette dernière question devra être répondue en fin d’entretien.

Question 6 : En vous remémorant ce que la personne étudiante-stagiaire a fait et ce qui a été discuté collectivement, quels sont les apports et les limites d’une analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d’alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe?

Annexes du guide

Dimensions de la compétence 6 - Gérer le fonctionnement du groupe-classe

DIMENSIONS

- 1 • Construire et maintenir des relations positives avec les élèves pour susciter leur adhésion et leur contribution au fonctionnement de la classe.
- 2 • Instaurer, de concert avec les élèves, un climat de classe respectueux et sécurisant favorisant la progression des apprentissages et revoir périodiquement avec eux les comportements attendus.
- 3 • Aider les élèves à reconnaître et à gérer adéquatement leurs comportements et leurs émotions.
- 4 • Choisir et mettre en œuvre des interventions permettant aux élèves de développer leurs habiletés sociales et relationnelles.
- 5 • Repérer chez les élèves les manifestations de démotivation ou d'incompréhension et mettre en œuvre les moyens nécessaires pour y remédier.
- 6 • Veiller à une gestion efficace du temps imparti à l'enseignement et à l'apprentissage.
- 7 • Gérer l'organisation spatiale et physique de la classe afin d'offrir des conditions d'apprentissage optimales et sécuritaires pour toutes et tous.
- 8 • Rappeler les mesures de sécurité en place et s'assurer de leur respect, notamment lors d'activités se déroulant au gymnase, en laboratoire ou en atelier ou encore au cours des sorties scolaires.
- 9 • Consigner les faits relatifs aux comportements inappropriés et en assurer le suivi.

Changements sociétaux

Partie 1 | Des changements nombreux et importants depuis 20 ans

- 1.1. Une société en mutation
- 1.2. L'intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement
- 1.3. Une diversité croissante qui est source de nouveaux défis
- 1.4. Des structures familiales de plus en plus diversifiées
- 1.5. L'identité et l'expression de genre
- 1.6. Les inégalités socioéconomiques
- 1.7. Une utilisation du numérique en expansion
- 1.8. Les politiques éducatives et la recherche sur l'éducation et l'enseignement

Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante
(Ministère de l'Éducation, 2020)

Exemple d'un extrait annoté

Nom de la personne étudiante-stagiaire			Alex Julien (nom fictif)						
	Début de l'extrait sélectionné (temps)	Fin de l'extrait sélectionné (temps)	Contexte (description de l'extrait significatif)	Pratiques de gestion de classe mobilisées dans l'extrait (actions, interventions)	Intention-s sous-jacente-s aux pratiques mobilisées dans l'extrait	Théories (concepts, modèles, composantes, approches, courants, interventions + personnes autrices des savoirs de référence évoqués, au besoin)	Dimension-s de la compétence 6 touchée-s et, si applicable, les changements sociétaux touchés	Pistes d'amélioration pour bonifier la pratique professionnelle (si c'était à refaire...) + personnes autrices des savoirs de référence évoqués, au besoin)	Apports et limites d'une analyse des pratiques vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe
Extrait #1	8 min 52 s	12 min 24 s	Je souhaite discuter de la météo avec les élèves. Certains élèves plus timides semblent vouloir prendre la parole, mais un élève très verbomoteur manifestant régulièrement de l'hyperactivité et de l'impulsivité est excité d'en parler et leur coupe la parole.	Je rappelle à Sean qu'il doit cesser de parler et laisser aux autres leur droit de parole. Je le nomme par son nom devant la classe et lui dis que ce n'est pas son tour de parole. Je reste calme.	Je souhaite que Sean laisse les autres s'exprimer quant au sujet de discussion. Je veux que les élèves plus timides aient eux aussi la chance de parler.	Rappel verbal Consigne alpha (Walker, 1994) Mode de réaction calme (soutenu par Canter)	Dimension 2 : Instaurer, de concert avec les élèves, un climat de classe respectueux et sécurisant favorisant la progression des apprentissages et revoir périodiquement avec eux les comportements attendus. Dimension 9 : Consigner les faits relatifs aux comportements	Féliciter les élèves qui adoptent un bon comportement (attendent leur tour de parole et lève la main (effet de réverbération, Kounin) Utiliser la proximité et le toucher, se rapprocher de Sean et toucher son bureau ou son épaule pour calmer son impulsivité (Jones).	Apports : Limites :

							inappropriés et en assurer le suivi. Changement : Diversité croissante comme source de défis.	Dire à Sean qu'il aura son moment pour parler ensuite. Déterminer un signe non verbal avec Sean pour éviter de le nommer à répétition devant toute la classe lorsqu'il s'emballe (préserver la dignité de l'élève) (Jones). Revoir les comportements attendus (index de Gaudreau 2017) Enseigner explicitement les comportements associés à la règle du respect des autres en gestes et en paroles (avec un référentiel imagé) (Bissonnette et al., 2017).	
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

L'extrait utilisé pour cet exemple provient d'une situation simulée par Pace University⁴.

En surbrillance **noire** se trouvent les parties complétées par la personne étudiante-stagiaire.

En surbrillance **grise** se trouvent les parties mises à votre disposition pour vous préparer à la rencontre de groupe.

⁴ Pace University (2014, 26 mars). *Classroom Management: Episode 1* [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=BFSzPZ_DIUQ

ANNEXE III

PROTOCOLE D'ENTRETIEN

Salutations et remerciements :

Bonjour à toutes et à tous,

Merci de vous être joint·es à ce collectif virtuel pour soutenir les pratiques de gestion de classe de personnes étudiantes-stagiaires (PES).

Présentation des membres par l'animatrice (étudiante-chercheuse) :

- Anonyme (personne-ressource en gestion de classe)
- Anonyme (personne superviseuse de stage)
- Anonyme (personne enseignante associée)
- Anonyme (novice en enseignement)
- Étienne ou Samira ou Vincent ou Camille (personne étudiante-stagiaire)

Déroulement de la séance d'autoconfrontation croisée :

Tout d'abord, la PES présentera un extrait de sa vidéo qui lui paraît significatif en matière de gestion de classe.

Ensuite, la PES décrira son **contexte** (description de l'extrait significatif) ainsi que les **pratiques** de gestion de classe mises en place et les **intentions** sous-jacentes aux pratiques mobilisées.

À la fin de cette présentation, ce sera au tour des membres de se prononcer sur l'extrait visionné, notamment par rapport :

- **à ce que vous constatez et aux liens théorie-pratique** que vous serez en mesure d'établir à partir de l'extrait significatif visionné;
- aux **dimensions de la compétence 6** et aux **changements sociétaux** qui sont touchés;

- aux **pistes d'amélioration** pour bonifier la pratique professionnelle que vous proposerez, en lien avec des **savoirs, appuyés au besoin**.

Ce processus sera répété pour chaque extrait vidéo de la PES.

Afin d'entendre à parts égales les propos de chaque membre du groupe, un maximum de 5 minutes est alloué à chacun·e pour partager ses idées. Je lèverai la main virtuellement avec les émoticônes de la plateforme Zoom pour vous avertir lorsqu'il restera 1 minute à votre tour de parole.

De plus, un ordre de passage a été établi. Veuillez s'il vous plaît suivre cet ordre afin d'assurer un déroulement efficient. Il est toutefois possible de compléter, au besoin, en levant votre main virtuelle.

1. Novice en enseignement
2. Personne superviseuse de stage
3. Personne enseignante associée
4. Personne-ressource en gestion de classe

Sachez que cette rencontre sera enregistrée afin qu'elle serve à la production de données. Est-ce que le fonctionnement de la rencontre est accepté?

Les vidéos que vous verrez ont été captées avec une caméra à 360°, permettant ainsi de voir toute la scène, sans angle mort.

Alors [nom PES], présente-nous ton premier extrait, puis décris-en le contexte, tes pratiques (en actions concrètes, verbes d'action) et tes intentions (raisons d'agir, le pourquoi).

Visionnement d'un extrait vidéo, puis écoute de la description de la PES par le groupe d'APP.

Maintenant, au tour du collectif pour une première question :

- Que constatez-vous dans l'extrait visionné? Quel·s lien·s faites-vous entre cet extrait et vos savoirs? (Concepts, modèles, composantes, approches, courants, interventions. Au besoin, indiquez les personnes autrices associées aux savoirs évoqués).

Deuxième question :

- À quelle·s dimension·s de la compétence à gérer la classe (Ministère de l'Éducation, 2020) pouvez-vous relier cet extrait (voir les dimensions en annexe)?

Dernière question :

- Quelle·s piste·s d'amélioration proposez-vous pour bonifier les pratiques observées? Quel·s savoir·s soutiennent vos pistes, si possible? (Concepts, modèles, composantes, approches, courants, interventions. Au besoin, indiquez les personnes autrices associées aux savoirs évoqués).

Reprise de cette séquence pour chaque extrait vidéo de la PES.

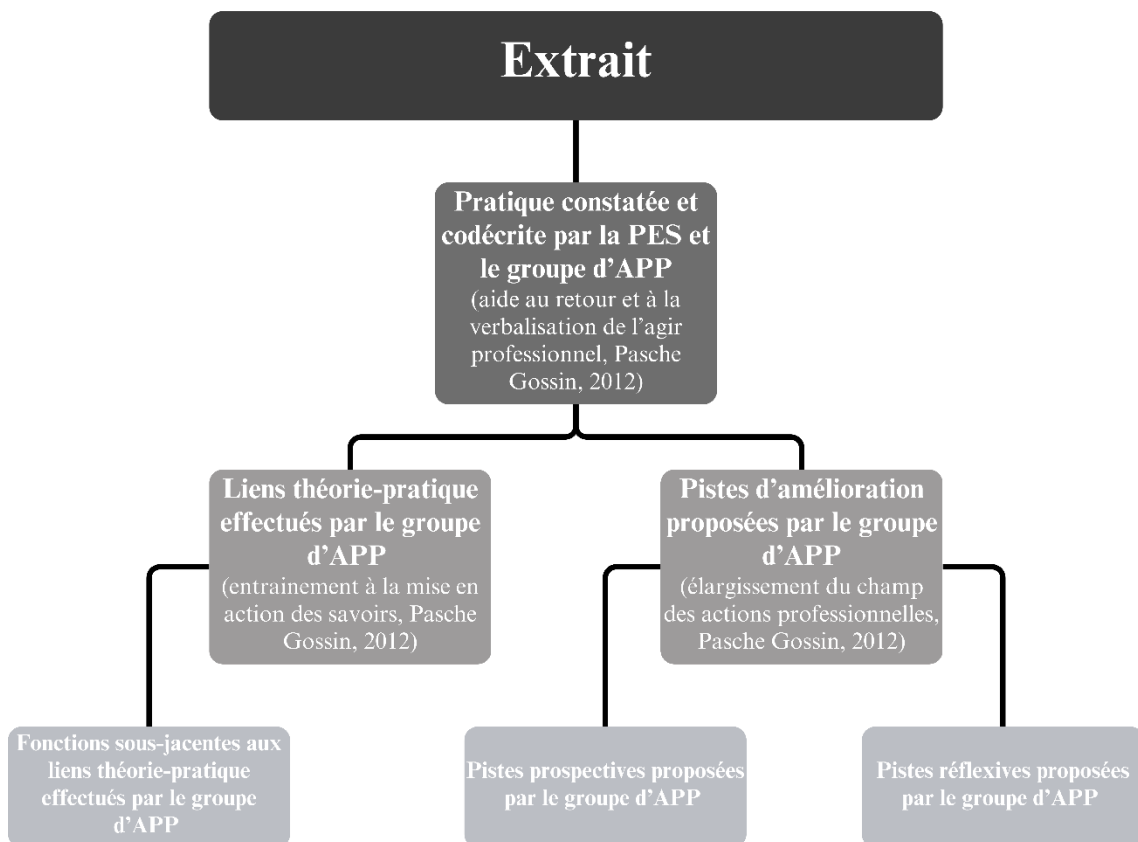
Clôture de la séance d'autoconfrontation croisée :

Merci à toutes et à tous pour votre implication au sein de cette analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360°. Avant de quitter, j'aurais une dernière question à laquelle [nom de la PES] répondra en premier, puis nous poursuivrons avec notre ordre de passage habituel.

- En vous remémorant ce que la personne étudiante-stagiaire a fait et ce qui a été discuté collectivement, quels sont les apports et les limites d'une analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° en contexte offert d'alternance intégrative, en soutien à la formation initiale à la gestion de classe?

En terminant, il convient de mentionner qu'un nom fictif sera donné à chaque PES. Nous vous invitons à conserver la confidentialité des noms et des échanges.

ANNEXE IV
SCHEMA D'ANALYSE



ANNEXE V

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE – UQAR



Le 22 septembre 2022

À l'attention de :
Josianne Caron, Professeure
département des sciences de l'éducation - lévis

Titre : Développement de la nouvelle compétence professionnelle relative à la gestion de classe en groupe d'analyse de pratiques vidéoscopées

Projet : 2023-202, 122-998

Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche

Bonjour,

Votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par les membres du sous-comité délégué à l'évaluation des demandes soumises au Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR) ainsi que moi-même, à titre de président de ce comité. Nous sommes heureux de vous annoncer qu'un certificat d'éthique peut vous être délivré pour votre projet de recherche, à risque minimal, intitulé : Développement de la nouvelle compétence professionnelle relative à la gestion de classe en groupe d'analyse de pratiques vidéoscopées.

Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAR est émis en date du 14 septembre 2022. Vous pouvez dès maintenant débiter vos activités de recherche. Prenez note que ce certificat est valide jusqu'au **14 septembre 2023**.

Selon la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains, il est de la responsabilité des chercheurs d'élaborer des projets de recherche qui respectent l'ensemble des principes éthiques et d'assurer le respect et la protection des droits des personnes qui participent à la recherche. Vous devrez obtenir le renouvellement de votre approbation éthique avant l'expiration de ce certificat. Vous devez soumettre à l'approbation du CER-UQAR, toute modifications dans le déroulement d'une activité qui touche la nature de la participation des personnes. De plus, vous devez signaler tout incident significatif dès qu'il survient ainsi que les modifications apportées à votre projet.

Enfin, puisque votre demande d'approbation pourrait être liée à un financement, le Décanat de la recherche est mis en copie conforme.

Dans le cadre de l'Entente pour la reconnaissance des certificats d'éthique des projets de recherche à risque minimal, il est de votre responsabilité d'informer vos cochercheurs de l'obtention de votre certification et de leur transmettre les documents additifs le cas échéant.



En vous souhaitant le meilleur des succès dans la réalisation de votre recherche, veuillez recevoir nos salutations distinguées.

Le CER-UQAR

Bruno Bouchard, Ph. D., CPA

Président du Comité d'Éthique de la Recherche - UQAR (CER-UQAR)

Professeur, Unité départementale des sciences de la gestion

cer@uqar.ca

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

NAGANO
www.nagano.qc.ca

Approbation du projet par le comité d'éthique suite à l'approbation conditionnelle
Université du Québec à Rimouski - 300, allée des Ursulines, Rimouski (Québec), G5L 3A1

2 / 4

Exporté le 2022-09-22 14:09 par Ross, Nathalie — CODE DE VALIDATION NAGANO: uqar-0561d7e-a02e-4c13-8a8b-515f-d81338f7283a — <https://uqar.nagano.qc.ca/verification/uqar-0561d7e-a02e-4c13-8a8b-515f-d81338f7283a>



Le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR), certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Projet # : 2023-202, 122-998

Titre du projet de recherche : Développement de la nouvelle compétence professionnelle relative à la gestion de classe en groupe d'analyse de pratiques vidéoscopées

Chercheur principal à l'UQAR
Josianne Caron, Professeure,
département des sciences de l'éducation - lévis

Direction / Codirection de recherche

En provenance de l'UQAR:
En provenance de l'externe:

Cochercheur(s)

En provenance de l'UQAR: Geneviève Bergeron
En provenance de l'externe: Geneviève Bergeron

Financement :

Date d'approbation du projet : 14 septembre 2022

Date d'entrée en vigueur du certificat : 14 septembre 2022

Date d'échéance du certificat : 14 septembre 2023

N.B. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat afin de remplir le formulaire F7 - Renouvellement annuel.

-
- Si votre projet se termine avant la date du prochain renouvellement, veuillez remplir le formulaire **F9 - Fin de projet**.
 - Si des modifications sont apportées à votre projet avant l'échéance du certificat, veuillez remplir le formulaire **F8 - Modification de projet**.
 - Tout nouveau membre de votre équipe de recherche devra être déclaré au CER-UQAC lors de votre prochaine demande de renouvellement ou lors de la fin de votre projet si le renouvellement n'est pas requis. ATTENTION: Vous devez faire signer une déclaration d'honneur aux personnes ayant accès aux participants (ou à des données nominatives sur les participants) et la conserver dans vos dossiers de recherche.

Bruno Bouchard

NAGANO Approbation du projet par le comité d'éthique suite à l'approbation conditionnelle
Université du Québec à Rimouski - 300, allée des Usulines, Rimouski (Québec), G5L 3A1

3 / 4

Exporté le 2024-09-26 13:53 par Admin, Révisé - CODE DE VALIDATION NAGANO: uqar-28-8f7e-af2e-4c13-5a7b-5156-60-0f93 https://qar.nagano.ca/certificat/uqar-28-8f7e-af2e-4c13-5a7b-5156-60-0f93



Signé le 2022-09-22 à
13:20

N4GANO

Projet...

Josianne

Mes projets

mes projets à surveiller

mes projets actifs

mes projets inactifs

Retour

2023-202

Formulaires

Notes d'équipe (0)

Statuts

Fichiers(40)

Discussions

Comms

Exporter le dossier projet

Éditer

Projet terminé

122-998

2023-202, 122-998 > Informations générales

Activités

Titre du protocole

Développement de la nouvelle compétence professionnelle relative à la gestion de classe en groupe d'analyse de pratiques vidéoscopées

Type de projet

Demande d'approbation éthique pour un projet de recherche impliquant des êtres humains

Champ d'application / axe de recherche

Département des sciences de l'éducation - Lévis

CÉR

Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski

Processus délégué

Oui

Statut du projet

Statut de l'autorisation: Terminé

Statut des évaluations

CER-UQAR Terminé

Utilisateur principal

Caron, Josianne

Chercheur responsable

Caron, Josianne

Cochercheur

Bergeron, Geneviève

Numéros

2023-202

122-998

Utilisateurs du projet

Caron, Josianne

Julien, Alex-Ann

Identifiant Nagano (acronyme)

122-998

Titre du protocole

Développement de la nouvelle compétence professionnelle relative à la gestion de classe en groupe d'analyse de pratiques vidéoscopées

Type de projet

Demande d'approbation éthique pour un projet de recherche impliquant des êtres humains

Processus accéléré

Oui

Si sous-étude, étude principale

Aucune étude principale

Études enfants

Aucune étude enfant

Essai clinique Santé Canada

Pas encore défini

Champ d'application

Département des sciences de l'éducation - Lévis

Bureau

CER-UQAR

Statut

Terminé

Chercheurs responsables

Caron, Josianne

dates importantes

Date de dépôt

2022-08-30

Date d'autorisation définitive

2022-09-14

Première date d'approbation conditionnelle CER

2022-08-30

Terminé le

2023-12-11

Date d'approbation du CÉR évaluateur

2022-09-14

numéros

numéro	note	actif
2023-202		Oui
122-998		Oui

équipe de projet

Historique

Ajouter

nom	courriel	fonctions	niveau d'accès		
Caron, Josianne			Administrateur		
Julien, Alex-Ann		Co-chercheur	Édition		

ANNEXE VI

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE – UQTR



Le 18 octobre 2022

Comité de l'éthique de la recherche
Université du Québec à Rimouski

Madame, Monsieur,

Le secrétariat de l'éthique a reçu la demande de certification pour le projet **Développement de la nouvelle compétence professionnelle relative à la gestion de classe en groupe d'analyse de pratiques vidéoscopées** en date du 26 septembre 2022. En vertu de l'Entente pour la reconnaissance des certificats d'éthique des projets de recherche à risque minimal, nous avons pris connaissance de la décision du comité d'éthique de l'Université du Québec à Rimouski et accepte la décision émise par celui-ci concernant le protocole de recherche.

Chercheuse principale (UQAR) : Mme Josianne Caron
Professeure
Département des sciences de l'éducation

No du certificat (UQAR) : 2023-202, 122-998

Co-chercheuse (UQTR) : Mme Geneviève Bergeron
Professeure
Département des sciences de l'éducation

Cette décision du comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains de l'UQTR porte le numéro CER-22-292-11.02.

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Décanat de la recherche et de la création

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, nos salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ

FANNY LONGPRÉ
Adjointe au doyen
Décanat de la recherche et de la création

FL/na

c. c. Mme Geneviève Bergeron, professeure au Département des sciences de l'éducation (UQTR)

ANNEXE VII
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DE LA PERSONNE
ÉTUDIANTE (STAGIAIRE)

Titre de la recherche : *Développement de la nouvelle compétence professionnelle relative à la gestion de classe en groupe d'analyse de pratiques vidéoscopées*

Chercheur : Josianne Caron, professeure à l'Université du Québec à Rimouski

Co-chercheur : *Geneviève Bergeron, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières*

Organisme de financement : CRSH - Développement savoir

https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/insight_development_grants-subsventions_de_developpement_savoir-fra.aspx

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, ses avantages et ses inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

- 1) Décrire et comprendre l'appropriation cognitive du nouveau référentiel de compétences professionnelles (changements sociétaux et compétence 6) ;
- 2) Décrire et comprendre l'analyse des pratiques vidéoscopées en stage relativement à l'intégration de cette nouvelle compétence à gérer le fonctionnement du groupe-classe ;
- 3) Dégager les apports d'une coanalyse de ces pratiques en groupe relativement à l'articulation des connaissances interdépendantes issues de la pratique et de la recherche.

2. Participation à la recherche

Votre participation nécessitera deux présences à deux entretiens d'autoconfrontation (l'une simple, soit individuelle, et l'autre croisée, soit en groupe).

Réalisation d'enregistrements vidéo et pilotage de l'autoconfrontation simple

Lieu de la participation : l'école de chaque personne étudiante (stagiaire) et en ligne (ZoomUQAR)

Durée requise : environ 120 minutes, soit entre 30 et 75 minutes d'enregistrement d'un enseignement préalablement planifié, et ce, durant le stage (en l'absence de l'équipe de recherche) et entre 30 et 75 minutes d'autoconfrontation simple

Description :

1. Enregistrement vidéo d'un enseignement: En l'absence de l'équipe de recherche, chaque personne étudiante (stagiaire) filmara sa pratique enseignante. La planification écrite sera demandée selon le canevas de planification requis pour le stage. L'activité effectuée par les élèves sera au choix de chaque personne étudiante (stagiaire) : atelier, activité de groupe, démonstration, etc. L'intention est de collecter dans un contexte le plus naturel possible.

Note : Des conditions sanitaires pourraient s'appliquer (fermeture des écoles, de classes). L'équipe de recherche consultera les consignes sanitaires en vigueur à l'UQAR au moment de son intention de procéder aux enregistrements. En cas de doute, il lui faudra consulter directement le doyen de la recherche pour obtenir son autorisation. L'équipe évaluera également la possibilité que l'enregistrement d'un enseignement en ligne puisse remplacer l'enregistrement d'un enseignement en présence. Toutes les autres étapes de la recherche se déroulent en ligne.

2. Pilotage de l'autoconfrontation simple: Il y aura visionnement de l'enregistrement par chaque personne étudiante (stagiaire) et une personne chercheuse. Des extraits vidéo seront sélectionnés par chaque personne étudiante (stagiaire). Des questions et des pistes de réflexion offertes par la personne chercheuse viseront l'explicitation. Cette séance d'autoconfrontation simple sera enregistrée via *ZoomUQAR*.

Note : Le transport du matériel est effectué par un membre de l'équipe de recherche (p. ex. coordonnatrice de recherche).

Pilotage de l'autoconfrontation croisée

Lieu de la participation : en ligne *ZoomUQAR*

Durée requise : environ 60 minutes par rencontre, soit environ 60 minutes par personne étudiante (stagiaire) p. ex. :

1. Personne étudiante (stagiaire) #1 - 60 minutes
2. Personne étudiante (stagiaire) #2 - 60 minutes
3. Personne étudiante (stagiaire) #3 - 60 minutes

Total: 180 minutes

Description :

Il y aura visionnement des extraits de l'enregistrement sélectionnés à l'étape 2 par chaque personne étudiante (stagiaire) au sein du groupe d'analyse et d'une personne chercheuse. Des questions et des pistes de réflexion offertes par la personne chercheuse viseront l'explicitation. Les membres du groupe d'analyse offriront une rétroaction sur l'analyse personnelle de l'activité professionnelle vidéoscopée de chaque personne étudiante (stagiaire). La question ouverte suivante viendra clore l'autoconfrontation croisée:

1. En vous remémorant ce que les personnes étudiantes (stagiaires) ont fait et ce qui a été discuté collectivement, quelle est la contribution d'une coanalyse des pratiques vidéoscopées en groupe relativement à l'articulation des connaissances issues de la théorie et de la pratique?

Cette séance d'autoconfrontation croisée sera enregistrée via ZoomUQAR.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Confidentialité et anonymat : Les échanges seront confidentiels. La confidentialité sera respectée par le biais d'une dénominalisation des données. Les données issues du questionnaire en ligne et des entretiens d'autoconfrontation simple et croisé seront dénominalisées, c'est-à-dire que les noms des participant.es seront remplacés par des noms fictifs lors de l'écriture du verbatim. Seule l'équipe de recherche aura accès aux noms des participant.es. Les renseignements seront conservés sur les serveurs sécurisés de l'Université du Québec à Rimouski et de l'Université du Québec à Trois-Rivières (documents électroniques) et dans un classeur verrouillé (documents papier) pour une durée de 5 ans

(juillet 2028). À cette date, les dossiers sur support papier seront déchiquetés, les fichiers sur support électronique ou vidéo seront effacés, et les copies de sauvegarde seront effacées. Aucune donnée ne sera conservée.

Diffusion : Une fois le projet de recherche terminé, une lettre de remerciements incluant les principales conclusions du projet de même qu'une attestation de participation sera envoyée par courriel aux participant·es. Quant au suivi relatif à la diffusion des résultats auprès des participantes, participants, la date approximative pour la diffusion des résultats de la recherche est prévue pour s'arrimer avec les nombreux congrès du mois de mai 2024. Les personnes participantes seront informées de la parution d'écrits scientifiques et professionnels par le biais d'un courriel. Par ailleurs, elles seront invitées à suivre toute activité de diffusion en consultant la page institutionnelle de l'UQAR, de l'UQTR ou les pages *ResearchGate* de la chercheuse principale et de la cochercheuse.

B) DÉCLARATIONS OBLIGATOIRES

Il peut survenir que les thèmes abordés au cours des entretiens puissent amener un participant à divulguer des informations concernant la sécurité et l'intégrité d'un enfant. La *Loi de la protection de la jeunesse* rend obligatoire la déclaration au Directeur de la protection de la jeunesse de toute information pouvant laisser croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis. « *En vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, le chercheur est tenu de déclarer au Directeur de la protection de la jeunesse toute information lui permettant de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis, ayant pour cause l'abus sexuel ou de mauvais traitements physiques, par suite d'excès ou de négligence.* »

Par ailleurs, un participant pourrait divulguer des informations concernant un ou des actes criminels. Si cela survient, « *Je comprends que si je révèle pendant l'entrevue des informations indiquant un danger imminent de mort (y compris par suicide) ou de blessures graves pour une personne ou un groupe de personnes, le chercheur se verrait dans*

l'obligation, soit d'en prévenir la ou les personnes menacées, soit d'en avertir les autorités compétentes. »

4. Avantages et inconvénients

Avantages

Les connaissances et productions synthétisées, vulgarisées et contextualisées serviront à soutenir les enseignant·es du primaire, du secondaire et de l'adaptation scolaire en leur donnant accès à des repères d'action pour gérer de manière inclusive le fonctionnement du groupe-classe. Pour les acteurs de la formation initiale et continue, ces éléments constituent des connaissances et outils fort attendus qui leur permettront d'enrichir leur bagage théorique et expérientiel et d'illustrer l'intégration de la gestion inclusive de la classe. En formation initiale, ces connaissances et productions pourront servir dans les cours et les stages universitaires ayant à aborder le fonctionnement du groupe-classe. Les connaissances développées contribueront à enrichir le cadre conceptuel et théorique actuel dans le champ de recherche sur la gestion de classe. La mise en exergue des éléments organisationnels influençant sa mise en œuvre pourra servir à tous ces publics.

Risques

Étape 2 – Autoconfrontation simple après enregistrement vidéo

Un inconvénient possible concerne la gêne de filmer ses pratiques et de se regarder par la suite. Pour limiter la portée de cet inconvénient, nous informerons les participant·es qu'ils et elles pourront s'appuyer sur leur planification, filmer en l'absence de l'équipe de recherche et réaliser une autoconfrontation simple, en ligne (sans déplacement), avant l'autoconfrontation croisée (se voir une première fois avant l'autoconfrontation croisée). De plus, il leur sera rappelé que le contexte naturel est recherché.

Étape 3 – Autoconfrontation croisée en groupe d'analyse

Un inconvénient possible concerne la gêne de se faire regarder, du jugement des autres. Pour limiter la portée de cet inconvénient, nous informerons les participant·es qu'ils et elles auront pu apprivoiser cette gêne lors de l'autoconfrontation simple et choisir des extraits à présenter lors de l'autoconfrontation croisée en ligne (sans déplacement). De plus, il leur sera rappelé le but du groupe d'analyse de pratiques, et ce, à l'aide d'une infographie de Massé et al. (2021).

Si les autoconfrontations, simple ou croisée, provoquent des malaises qui dépassent la gêne, un service de soutien professionnel sera offert par l'équipe de recherche qui en couvrira les frais encourus.

5. Droit de retrait

Votre participation est complètement volontaire. Vous avez le **choix de ne pas répondre à une ou plusieurs questions** si vous êtes mal à l'aise de répondre. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Le cas échéant, les renseignements personnels et les données de recherche vous et qui auront été recueillis seront détruits et effacés au moment de votre retrait

6. Indemnité

Dans le but de vous remercier et de soutenir votre développement professionnel, un chèque-cadeau d'un montant de 40\$ dans une librairie sera remis à la suite de la rencontre en groupe d'analyse (p. ex. Renaud-Bray).

C) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche (2023-202, 122-998).

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Par ailleurs, je m'engage à respecter la confidentialité des personnes participantes au projet de recherche de même que les élèves qui figurent dans les enregistrements. Tout ce qui sera vu et dit en groupe d'analyse doit demeurer strictement confidentiel.

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur :

Date :

(ou de son représentant)

Nom :

Prénom :

Si vous avez des questions concernant cette étude, prière de communiquer avec Josianne Caron, professeure à l'Université du Québec à Rimouski au numéro de téléphone suivant : (418) 833-8800, poste 3230 ou à l'adresse courriel suivante : josianne_caron@uqar.ca ou *Geneviève Bergeron, professeure au département des sciences de l'éducation, L'Université du Québec à Trois-Rivières* au numéro de téléphone suivant : (819 376-5011, poste 3640 ou à l'adresse courriel suivante : Genevieve.Bergeron@uqtr.ca . Nous acceptons de virer les frais de communication.

Si vous désirez recevoir les résultats et/ou une synthèse des résultats de l'étude, bien vouloir écrire votre adresse courriel :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit vous être remis. Le formulaire peut être remis en personne. La personne coordonnatrice se déplacera afin de recueillir le formulaire à une date choisie avec vous.



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PERSONNES
PARTICIPANTES DU GROUPE D'ANALYSE DES PRATIQUES VIDÉOSCOPIÉES
(EN LIGNE AVEC [HTTPS://UQAR.ZOOM.US/](https://uqar.zoom.us/))

Titre de la recherche : *Développement de la nouvelle compétence professionnelle relative à la gestion de classe en groupe d'analyse de pratiques vidéoscopées*

Chercheur : Josianne Caron, professeure à l'Université du Québec à Rimouski

Co-chercheur : *Geneviève Bergeron, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières*

Organisme de financement : CRSH - Développement savoir

https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/insight_development_grants-subventions_de_developpement_savoir-fra.aspx

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, ses avantages et ses inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

- 1) Décrire et comprendre l'appropriation cognitive du nouveau référentiel de compétences professionnelles (changements sociétaux et compétence 6) ;
- 2) Décrire et comprendre l'analyse des pratiques vidéoscopées en stage relativement à l'intégration de cette nouvelle compétence à gérer le fonctionnement du groupe-classe ;
- 3) Dégager les apports d'une coanalyse de ces pratiques en groupe relativement à l'articulation des connaissances interdépendantes issues de la pratique et de la recherche.

2. Participation à la recherche

Étape 3 : Pilotage de l'autoconfrontation croisée

Lieu de la participation : en ligne ZoomUQAR

Durée requise : environ 180 minutes par rencontre, soit environ 60 minutes par personne étudiante (stagiaire) p. ex.:

1. Personne étudiante (stagiaire) #1 - 60 minutes
2. Personne étudiante (stagiaire) #2 - 60 minutes
3. Personne étudiante (stagiaire) #3 - 60 minutes

Total: 180 minutes

Description :

Il y aura visionnement des extraits de l'enregistrement sélectionnés à l'étape 2 par chaque personne étudiante (stagiaire) au sein du groupe d'analyse et d'une personne chercheuse. Des

questions et des pistes de réflexion offertes par la personne chercheuse viseront l'explicitation. Les membres du groupe d'analyse offriront une rétroaction sur l'analyse personnelle de l'activité professionnelle vidéoscopée de chaque personne étudiante (stagiaire). La question ouverte suivante viendra clore l'autoconfrontation croisée :

En vous remémorant ce que les personnes étudiantes (stagiaires) ont fait et ce qui a été discuté collectivement, quelle est la contribution d'une coanalyse des pratiques vidéoscopées en groupe relativement à l'articulation des connaissances issues de la théorie et de la pratique?

Cette séance d'autoconfrontation croisée sera enregistrée via *ZoomUQAR*.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Confidentialité et anonymat : les échanges seront confidentiels. La confidentialité sera respectée par le biais d'une dénominalisation des données : Les données issues du questionnaire en ligne et des entretiens d'autoconfrontation simple et croisé seront dénominalisées, c'est-à-dire que les noms des participant.es seront remplacés par des noms fictifs lors de l'écriture du verbatim. Seule l'équipe de recherche aura accès aux noms des participant.es. Les renseignements seront conservés sur les serveurs sécurisés de l'Université du Québec à Rimouski et de l'Université du Québec à Trois-Rivières (documents électroniques) et dans un classeur verrouillé (documents papier) pour une durée de 5 ans (juillet 2028). À cette date, les dossiers sur support papier seront déchiquetés, les fichiers sur support électronique ou vidéo seront effacés, et les copies de sauvegarde seront effacées. Aucune donnée ne sera conservée.

Diffusion : Une fois le projet de recherche terminé, une lettre de remerciements incluant les principales conclusions du projet de même qu'une attestation de participation sera envoyée par courriel aux participant.es. Quant au suivi relatif à la diffusion des résultats auprès des participantes, participants, la date approximative pour la diffusion des résultats de la recherche est prévue pour s'arrimer avec les nombreux congrès du mois de mai 2024. Les personnes participantes seront informées de la parution d'écrits scientifiques et

professionnels par le biais d'un courriel. Par ailleurs, elles seront invitées à suivre toute activité de diffusion en consultant la page institutionnelle de l'UQAR, de l'UQTR ou les pages *ResearchGate* de la chercheuse principale et de la cochercheuse

B) DÉCLARATIONS OBLIGATOIRES

Il peut survenir que les thèmes abordés au cours des entretiens puissent amener un participant à divulguer des informations concernant la sécurité et l'intégrité d'un enfant. La *Loi de la protection de la jeunesse* rend obligatoire la déclaration au Directeur de la protection de la jeunesse de toute information pouvant laisser croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis. « *En vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, le chercheur est tenu de déclarer au Directeur de la protection de la jeunesse toute information lui permettant de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis, ayant pour cause l'abus sexuel ou de mauvais traitements physiques, par suite d'excès ou de négligence.* »

Par ailleurs, un participant pourrait divulguer des informations concernant un ou des actes criminels. Si cela survient, « *Je comprends que si je révèle pendant l'entrevue des informations indiquant un danger imminent de mort (y compris par suicide) ou de blessures graves pour une personne ou un groupe de personnes, le chercheur se verrait dans l'obligation, soit d'en prévenir la ou les personnes menacées, soit d'en avertir les autorités compétentes.* »

4. Avantages et inconvénients

Avantages

Les connaissances et productions synthétisées, vulgarisées et contextualisées serviront à soutenir les enseignant·es du primaire, du secondaire et de l'adaptation scolaire en leur donnant accès à des repères d'action pour gérer de manière inclusive le fonctionnement du groupe-classe. Pour les acteurs de la formation initiale et continue, ces éléments constituent des connaissances et outils fort attendus qui leur permettront d'enrichir leur bagage théorique

et expérientiel et d'illustrer l'intégration de la gestion inclusive de la classe. En formation initiale, ces connaissances et productions pourront servir dans les cours et les stages universitaires ayant à aborder le fonctionnement du groupe-classe. Les connaissances développées contribueront à enrichir le cadre conceptuel et théorique actuel dans le champ de recherche sur la gestion de classe. La mise en exergue des éléments organisationnels influençant sa mise en œuvre pourra servir à tous ces publics.

Inconvénients

Les membres du groupe d'analyse de pratiques seront sollicités seulement pour l'étape 3 de la collecte. Leur participation exigera un investissement de temps. Afin d'amoindrir les effets de cet inconvénient, l'étape offrira une flexibilité par rapport à l'horaire et aux emplacements (en ligne, sans déplacements).

Un inconvénient possible concerne l'inconfort face à la gêne des personnes étudiantes (stagiaires). Pour limiter la portée de cet inconvénient, nous informerons les participant·es du but du groupe d'analyse de pratiques, et ce, à l'aide de l'infographie de Massé et al. (2021). En plus d'expliquer comment fournir une rétroaction constructive (Boucher, 2015), nous féliciterons leur implication à l'égard du développement professionnel du futur personnel enseignant.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous avez le **choix de ne pas rétroagir relativement à un ou plusieurs extraits** si vous êtes mal à l'aise de répondre. Vous êtes libre de refuser de participer et de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document ou par courriel. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

C) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche (2023-202, 122-998).

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Par ailleurs, je m'engage à respecter la confidentialité des personnes participantes au projet de recherche de même que les élèves qui figurent dans les enregistrements. Tout ce qui sera vu et dit en groupe d'analyse doit demeurer strictement confidentiel.

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur :

Date :

(ou de son représentant)

Nom :

Prénom :

Si vous avez des questions concernant cette étude, prière de communiquer avec : Josianne Caron, professeure à l'Université du Québec à Rimouski au numéro de téléphone suivant : (418) 833-8800, poste 3230 ou à l'adresse courriel suivante : josianne_caron@uqar.ca ou Geneviève Bergeron, professeure au département des sciences de l'éducation, L'Université du Québec à Trois-Rivières au numéro de téléphone suivant : (819) 376-5011, poste 3640 ou à l'adresse courriel suivante : Genevieve.Bergeron@uqtr.ca . Nous acceptons de virer les frais de communication.

Si vous désirez recevoir les résultats et/ou une synthèse des résultats de l'étude, bien vouloir écrire votre adresse courriel :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit vous être remis. Le formulaire peut être remis en personne. La personne coordonnatrice se déplacera afin de recueillir le formulaire à une date choisie avec vous.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, T., Koster, B. et Brok, P. D. (2020). Student teachers' classroom management during the school internship. *European journal of teacher education*, 45(5), 727-745. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860011>
- Adamson, D. R. (2010). *Classroom Management: 24 Strategies Every Teacher Needs to Know*. Scholastic.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, (35), 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, (138), 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences and Society*, 48(19), 117-141.
- Amamou, S. (2022). *Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe durant un stage de longue durée au Québec : influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/19160>
- Amamou, S., Desbiens, J.-F. et Vanderclayen, F. (2022). Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires québécois et québécoises à gérer la classe. *Didactique*, 3(3), 139-163. <https://doi.org/10.37571/2022.0307>
- Amamou, S., Desbiens, J.-F., Vanderclayen, F. et Araújo-Oliveira, A. (2024). Cultiver un sentiment d'efficacité personnelle équilibré chez les stagiaires : l'accompagnement adapté. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 52-56. <https://doi.org/10.7202/1111364ar>

- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>
- Araújo-Oliveira, A. et Amamou, S. (2024). Réflexions et perspectives sur les stages en formation initiale à l'enseignement : bilan d'un symposium. *Formation et profession*, 32(1), 1-5. <https://doi.org/10.18162/fp.2024.a319>
- Araújo-Oliveira, A., Amamou, S. et Barroso da Costa, C. (2024). Les stages de formation initiale à l'enseignement : points de vue des futurs enseignants du primaire. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 18-22. <https://doi.org/10.7202/1111357ar>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5^e éd.). Chenelière Éducation.
- Auclair Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11067>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Azaoui, B. (2014). Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français ? *Diversité : ville école intégration*, (177), 130-134. <https://shs.hal.science/halshs-01111818>
- Baco, C. (2025). *Comment soutenir le développement professionnel des futurs enseignants et de leurs formateurs ? Analyse des compétences des maitres de stage et des entretiens post-leçons en triade (stagiaire, maitre de stage, superviseur)* [thèse de doctorat, Université de Mons]. <https://hdl.handle.net/20.500.12907/52136>
- Baco, C., Bocquillon, M., Derobertmasure, A. et Demeuse, M. (2024). Les formateurs de terrain et la pratique réflexive : un rapport pluriel, complexe. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 23-27. <https://doi.org/10.7202/1111358ar>
- Baco, C., Borgies, C., Portelance, L., Ganzitti, M. et Jochmans, B. (2024). La collaboration au sein de la triade, une nécessité. *Enseignement et Apprentissages*, (11), 1-28. https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2024/04/EA_avril2024_online.pdf
- Balslev, K. (2016). Soutenir la construction de savoirs professionnels des futurs enseignants dans les entretiens de stage. *Didactiques en pratique*, (2), 12-20. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88346>

- Balslev, K., Maldonado, M., Naef, L., Guzzo, C., Perreard Vite, A. et Lussi Borer, V. (2022). Former des enseignant·es dans l'alternance : traces de l'activité professionnelle, voies et variables pédagogiques. *Phronesis*, 11(1-2), 32-56. <https://doi.org/10.7202/1087557ar>
- Balzaretti, N., Ciani, A., Cutting, C., O'Keeffe, L. et White, B. (2019). Unpacking the Potential of 360degree Video to Support Pre-Service Teacher Development. *Research on Education and Media*, 11(1), 63-69. <https://doi.org/10.2478/rem-2019-0009>
- Barbier, J.-M. (2011). Introduction. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (3^e éd., p. 1-17). Presses Universitaires de France.
- Barlatier, P.-J. (2018). Les études de cas. Dans F. Chevalier, M. Cloutier et N. Mitev (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 126-139). EMS Éditions.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Supérieur.
- Beckers, J. (2008). Conceptualiser ses pratiques professionnelles : un complément à l'appropriation des savoirs de recherche ? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 229-242). De Boeck Supérieur.
- Beckers, J. et François, N. (2020). L'analyse de cas vidéo : Une démarche méthodologique pour réfléchir sur sa pratique. Dans E. Charlier, S. Biémar, S. Boucenna, J. Beckers, N. François et C. n. Leroy (dir.), *Comment soutenir la démarche réflexive ? : outils et grilles d'analyse des pratiques* (2^e éd., p. 69-71). De Boeck Supérieur.
- Berger, V. (2016). *L'anxiété aux évaluations chez l'adolescent : un modèle interactif d'évaluation et d'intervention d'approche cognitivo-comportementale s'adressant aux psychologues scolaires* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7740/>
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7022/>
- Bergeron, G., Bergeron, L., Caron, J., Gareau, A., Lacerte, J., Lefebvre, S., Parent, S., Point, M. et St-Vincent, L. (2022). *L'aménagement de classes flexibles*. Document produit dans le cadre des Projets inédits du ministère de l'Éducation. Université du Québec à Trois-Rivières. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/gscw031?owa_no_site=674

- Bernier, V., Gaudreau, N. et Laferrière, M. (2024). Pour une gestion de classe positive et inclusive : miser sur les compétences émotionnelles des enseignants. *Vive le primaire*, 37(1), 61-64.
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. et Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (RàI) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152. <https://doi.org/10.7202/1070386ar>
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Blackburn, M.-È., Fortin, L., Fortin, B., Brault, M.-C., Dubois-Bouchard, C. et Beaulieu, G. (2022). *Recension d'outils pédagogiques pour favoriser l'apprentissage et limiter la médicalisation des comportements des élèves du primaire et du secondaire*. [recension d'outils]. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8256/>
- Blin, M. (2021). Accéder au statut de co-auteur. Dans M. Blin et J. Boivin (dir.), *100 idées pour promouvoir l'autodétermination et la pair-aidance : pouvoir décider, dire et agir pour soi, se soutenir entre pairs, transmettre et partager son expérience* (p. 57-58). Tom Pousse.
- Blin, M. et Saunier, A. (2022). Autodétermination et (dés) institutionnalisation: un faux débat? *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 94(2), 197-218. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0197>
- Blondeau, M. (2018). L'autoconfrontation de vidéos pour accompagner l'analyse des pratiques professionnelles dans la formation initiale des enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beausaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 45-56). Presses Universitaires de Louvain.
- Bocquillon, M. et Derobertmasure, A. (2018). « Porter un regard réflexif sur sa pratique »... Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beausaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 83-103). Presses universitaires de Louvain.
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5173>
- Borg, S. (2021). Video-based observation in impact evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 89, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2021.102007>

- Boucenna, S., Thiébaud, M. et Vacher, Y. (2022). *Comment accompagner avec l'analyse de pratiques professionnelles? : formateurs, animateurs, superviseurs*. De Boeck Supérieur.
- Boudreau, K. (2016). *Analyse qualitative de type exploratoire de l'application du programme de gestion du stress funambule à un groupe en adaptation scolaire au secondaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7961>
- Boulay, M.-F., Hamel, C., Pomerleau, G. et Carrier-Fraser, M. (2023). Soutenir l'insertion professionnelle des enseignant.e.s novices : tensions vécues et besoins d'accompagnement. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 64-66. <https://doi.org/10.7202/1101217ar>
- Boutin, P.-A., Hamel, C. et Gouin, J.-A. (2016). Interagir pour apprendre en gestion de classe au secondaire : analyse du discours des futurs enseignants dans un espace collaboratif. *Phronesis*, 5(3-4), 87-99. <https://doi.org/10.7202/1039088ar>
- Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'Université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Armand Colin.
- Bray, R. C. (2017). *Bridging the Theory-Practice Gap: A Case Study of Novice Teachers' Reflective Practice Development in a Title I School* (publication no. 10263984) [thèse de doctorat, Mercer University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Buchanan, R. (2017). *It's Not About That Anymore : An ecological examination of the theory-practice divide in contemporary teacher education* [thèse de doctorat, University of California]. <https://escholarship.org/uc/item/91g7w6x2>
- Bullard, C. E. (2020). *The Impact of Video Analysis on Novice Teachers' Self-Reflection and Student Achievement* (publication no. 28022225) [thèse de doctorat, Trevecca Nazarene University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Buyse, A. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Dans S. Martineau et P. Maubant (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Buyse, A., Périsset, D. et Renaulaud, C. (2019). Apport potentiel des cours théoriques à la pratique réflexive en formation à l'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 43-63. <https://doi.org/10.7202/1061839ar>

- Buyuktaskapu Soydan, S., Alakoc Pirpir, D., Ozturk Samura, A. et Angin, D. E. (2018). Pre-School Teachers' Classroom Management Competency And The Factors Affecting Their Understanding of Discipline. *Eurasian Journal of Educational Research*, (73), 149-172. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.73.9>
- Cadière, P. et Chaliès, S. (2018). Gestion de classe : quelles pistes pour former les enseignants novices ? *Carrefours de l'éducation*, (46), 221-239. <https://doi.org/10.3917/cdle.046.0221>
- Canter, L. et Canter, M. (2001). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom* (3^e éd.). Canter and Associates.
- Caron, J. (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8806>
- Caron, J., Bergeron, G., Julien, A.-A. et Côté, A.-S. (2024). L'hétéroscopie comme dispositif de coopération : Analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées mobilisée dans la formation initiale à la gestion de classe. Dans F. Athias, D. Cariou, L. Coco-Goletto, M.-J. Gremmo, M. Le Paven et F. Louis (dir.), *Actes du 3^e Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique* (vol. 2, p. 46-61). TACD 2023, Brest, France. <https://tacd-2023.sciencesconf.org/>
- Caron, J., Bergeron, G., Julien, A.-A. et Côté, A.-S. (sous presse). Vers une planification itérative de la gestion de classe : visions se dégageant d'analyses de pratiques vidéoscopées à 360° par des étudiants. *Revue Internationale de Communication et Socialisation*, X(X), X-X. <https://www.revuerics.com/>
- Caron, J., Gagné, A., Gagnon-Tremblay, A. et Beaulieu, J. (2022). De la collaboration interpersonnelle à la collaboration intersectorielle. *InspirAction : Revue professionnelle en éducation de l'UQAR*, 5, 11-20. <https://www.calameo.com/books/007064024a8b346acdc47>
- Caron, J., Goulet, M.-P., Harvey, C. et Roussin, C. (2023). Besoins prioritaires de formation à la gestion de classe au primaire quant aux formules pédagogiques pour soutenir les liens entre théorie et pratique. *InspirAction : Revue professionnelle en éducation de l'UQAR*, 6, 10-23. <https://www.calameo.com/books/00732675431539750a564>
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.367>

- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Carr, D. (2013). *The effects of teacher preparation programs on novice teachers regarding classroom management, academic preparation, time management and self-efficacy* (publication no. 3604827) [thèse de doctorat, Liberty University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Charlier, E., Biémar, S., Boucenna, S., Beckers, J., François, N. et Leroy, C. (2020). *Comment soutenir la démarche réflexive ? : outils et grilles d'analyse des pratiques* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Chaubet, P. et Gervais, C. (2014). Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer? Quand le concept de pensée réfléchie de Dewey aide à comprendre le développement de la pensée et de l'agir de futurs professionnels. *Éducation et francophonie*, 42(1), 151-168. <https://doi.org/10.7202/1024570ar>
- Chaubet, P., Kaddouri, M. et Fischer, S. (2019). La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1061714ar>
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (2018). Introduction : Quels repères pour mieux s'orienter dans les textes sur l'alternance ? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance* (p. 1-14). Presses de l'Université du Québec.
- Chouinard, R. (2001). Les pratiques en gestion de classe : une affaire de profil personnel et de réflexivité. *Vie pédagogique*, (119), 25-27. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22597>
- Christianson, M. K. (2018). Mapping the Terrain: The Use of Video-Based Research in Top-Tier Organizational Journals. *Organizational Research Methods*, 21(2), 261-287. <https://doi.org/10.1177/1094428116663636>
- Cifali, M. (2007). Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement. *Éducation et francophonie*, 35(2), 12-23. <https://doi.org/10.7202/1077646ar>
- Clerc-Georgy, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité* [thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:28992>

- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Cody, N. (2013). *La formation d'un enseignant au préscolaire-primaire : Une interaction constante entre les activités théoriques, pratiques et réflexives*. Presses académiques francophones.
- Cody, N., Coulombe, S., Nadeau-Tremblay, S. et Kafka, A. (2025). Partage et développement de savoirs professionnels en milieu collégial : l'apport du groupe de codéveloppement professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, X(XX), XX-XX. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6211>
- Colognesi, S., Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. Dans B. Raucant, C. Verzat et C. J. Van Nieuwenhoven, Christine (dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en oeuvre* (p. 69-86). De Boeck Supérieur.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Connac, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école* (7^e éd.). ESF éditeur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Pour une gestion plus dynamique au secondaire : avis au ministre de l'Éducation*. Gouvernement du Québec.
- Cooper, J. T., Gage, N. A., Alter, P. J., LaPolla, S., MacSuga-Gage, A. S. et Scott, T. M. (2018). Educators' self-reported training, use, and perceived effectiveness of evidence-based classroom management practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(1), 13-24. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2017.1298562>
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2024). *L'accompagnement des stagiaires : L'argumentation réflexive au service du formateur*. Presses de l'Université du Québec.
- Cross, S., Wolfenden, F. et Adinolfi, L. (2022). Taking in the complete picture: Framing the use of 360-degree video for teacher education practice and research. *Teaching and Teacher Education*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103597>
- Curwin, R. L. et Mendler, A. N. (1999). *Discipline with Dignity*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Delbart, L., Baco, C., Bocquillon, M. et Derobertmasure, A. (2024). Effective Classroom Management Training to Promote Better Education: Changes in Pre-service Teacher Strategies after Triad Debriefing. *Journal of Education and Training Studies*, 12(1), 64-80. <https://doi.org/10.11114/jets.v12i1.6516>
- Desbiens, J.-F., Correa Molina, E. et Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Éducation et Formation*, (e-314), 69-84. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- Deslauriers, J.-P. (1987). L'analyse en recherche qualitative. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 145-152. <https://doi.org/10.7202/1002031ar>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. et Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10(1), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B. et Pepper, F. C. (2013). *Maintaining Sanity In The Classroom: Classroom Management Techniques* (2^e éd.). Taylor and Francis.
- Dufour, F. et Dumouchel, M. (2023). *La gestion de la classe : innover par un modèle personnalisé*. Éditions CEC.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boies, I. (2019). La préparation à l'insertion dans la profession : regards d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec. *Éducation et Formation*, (e-315), 29-46. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=34&page=3>
- Escalié, G. (2019). Rendre l'alternance intégrative : passer d'une collection de formateurs à un collectif de formation. Dans G. Escalié et É. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants*. Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.46560>
- Evertson, C., Emmer, E. et Poole, I. (2022). *Classroom Management for Elementary Teachers* (11^e éd.). Pearson.
- Evertson, C. M. et Emmer, E. T. (2009). *Classroom Management for Elementary Teachers* (8^e éd.). Pearson.
- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions*, (82), 105-117. <https://doi.org/10.3917/cnx.082.0105>

- Fernagu Oudet, S. (1999). *Voyage au coeur de la pratique enseignante : marcher et se regarder marcher*. L'Harmattan.
- Flanagan, T. et Rojo, S. (2024). L'autodétermination au centre de la collaboration et du partenariat. Dans F. Dubé, M.-H. Giguère et F. Kanouté (dir.), *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité* (p. 57-78). Presses de l'Université du Québec.
- Flandin, S. et Ria, L. (2014). Comment les enseignants apprennent-ils de l'observation de leurs pairs? Analyse de l'activité de vidéo-formation en ligne de professeurs stagiaires. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Symposium no°6 des Journées Internationales EFTS ConviSciencia* (p. 1-16). <https://hal.science/hal-01352258v1>
- Fleury, T. (2020). *L'attention des élèves en classe : un enseignement explicite favorable à une amélioration* [mémoire de maîtrise, Université de Nantes]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03168105>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière.
- Gagné, A., Cody, N., Coulombe, S., Doucet, M. et Nadeau-Tremblay, S. (2021). Favoriser les liens cours-stages : défis et savoirs émergeant de discussions entre stagiaires et acteurs des milieux scolaire et universitaire dans le cadre d'un dispositif de coformation intermodulaire en enseignement. *Revue hybride de l'éducation*, 4(5), 165-186. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i5.857>
- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (72), 27-45. <https://doi.org/10.3917/nras.072.0027>
- Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage : L'influence de l'attachement sur le comportement en classe*. De Boeck Supérieur.
- Ginott, H. G. (1972). *Teacher and Child: A Book for Parents and Teachers*. Macmillan.

- Gold, B., Pfirmann, C. et Holodynski, M. (2021). Promoting Professional Vision of Classroom Management Through Different Analytic Perspectives in Video-Based Learning Environments. *Journal of Teacher Education*, 72(4), 431-447. <https://doi.org/10.1177/0022487120963681>
- Gold, B. et Windscheid, J. (2020). Observing 360-degree classroom videos – Effects of video type on presence, emotions, workload, classroom observations, and ratings of teaching quality. *Computers and Education*, 156, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103960>
- Gouin, J.-A. et Colognesi, S. (2021). Gérer sa classe lorsqu'on est stagiaire en enseignement : quelles préoccupations, quelles pratiques et quelle motivation? Dans M. Petit, G. Pellerin et M. Boutet (dir.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*. Éditions JFD.
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2022). Quels modèles d'accompagnement pour les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'articulation théorie-pratique ? *Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 35-52. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.4705>
- Gouin, J.-A., Hamel, C. et Falardeau, E. (2018). L'analyse des savoirs mobilisés par des étudiantes-stagiaires en enseignement dans leur pratique réflexive. *Formation et profession*, 26(2), 18-34. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.454>
- Gouin, J.-A., S. Trépanier, N., Kenny, N. et Daigle, S. (2021). Le développement professionnel : sa nature, ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une carrière en milieu éducatif. Dans N. Gaudreau, N. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 25-55). Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, N. (2019). Expérimentation d'un dispositif d'accompagnement axé sur les forces afin de former des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 8(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.7202/1066583ar>
- Granger, N. (2022). *Le coenseignement : Dispositif favorable à la mise en œuvre de l'éducation inclusive*. Université de Sherbrooke. https://www.dropbox.com/s/ypup8xaw0afz7lw/coenseignement_nancygranger.pdf?e=1&fbclid=IwAR0_DrZHPD0Qkz5kXlSQzuad55llaoLZubb_XYTl0geCq-4O6uM1aCXOaVM&st=erf7g5c5&dl=0
- Hammerness, K. et Kennedy, B. (2019). Teaching Practices Grounded in Foundational Knowledge, Visions, and Contexts. *The New Educator*, 15(1), 66-83. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2018.1506070>

- Hanin, V. et Cambier, A.-C. (2023). Accompagner le développement d'une posture réflexive en formation initiale des enseignants : des besoins différents en fonction de l'année de formation ? *Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 687-723. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5615>
- Harvey, C. (2023). *La gestion de classe abordée dans un groupe de codéveloppement professionnel composé d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire au secondaire : étude de cas multiples* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/2903/>
- Hennissen, P., Beckers, H. et Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education : A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, 63, 314-325. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.008>
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. ESF éditeur.
- Jones, F. H. (1987). *Positive Classroom Discipline*. McGraw-Hill.
- Jones, K. A., Jones, J. L. et Vermette, P. J. (2013). Exploring the complexity of classroom management: 8 components of managing a highly productive, safe, and respectful urban environment. *American Secondary Education*, 41(3), 21-33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013684>
- Juul, J. et Jensen, H. (2019). *De l'obéissance à la responsabilité : Compétence relationnelle en milieu pédagogique*. Fabert.
- Korthagen, F. (2016). Pedagogy of Teacher Education. Dans J. Loughran et M. L. Hamilton (dir.), *International Handbook of Teacher Education* (p. 311-346). Springer.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Kosko, K. W., Heisler, J. et Gandolfi, E. (2022). Using 360-degree video to explore teachers' professional noticing. *Computers and Education*, 180, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104443>
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Lacharme, C. et Laurens, S. (2012). *La place de la peur chez les élèves en situation de prise de parole en classe de secondaire I : regards croisés entre élèves et enseignants* [mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. Patrinum. <https://patrinum.ch/record/17126?v=pdf>

- Lambert, M.-J. (2013). *L'impact du système de soutien au comportement positif (SCP) sur la qualité de la relation élève-enseignant telle que perçue par l'adolescent* [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. UQO. <https://di.uqo.ca/id/eprint/860/>
- Lapointe, K., Araújo-Oliveira, A. et Amamou, S. (2024). Connaitre les facteurs de stress chez les futures personnes enseignantes en contexte de stage : soutenir leur bien-être. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 7-12. <https://doi.org/10.7202/1111355ar>
- LeBaron, C., Jarzabkowski, P., Pratt, M. G. et Fetzter, G. (2018). An Introduction to Video Methods in Organizational Research. *Organizational Research Methods*, 21(2), 239-260. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1094428117745649>
- Leblanc, S. (2015). Usages de la vidéo au sein d'un processus progressif de professionnalisation de la formation des enseignants. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle : 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 203-214). De Boeck Supérieur.
- Leblanc, S. et Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (68), 139-152. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1569>
- Legault, M. (2019). Accompagner la présence dans la pratique réflexive. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation : s'accompagner, accompagner, être accompagné* (p. 29-48). Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, M., Andwandter Cuellar, N., Vivegnis, I. et Gélinas-Proulx, A. (2024). Improving student teaching to better integrate theory and practice. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 58(2), 34-62. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i2.9961>
- Leroux, M., Laflamme, D. et Vivegnis, I. (2019). Mise en œuvre d'un dispositif d'alternance dans une formation à l'enseignement au Québec : Entre finalités pédagogiques et perceptions des apprenants. *Éducation et Formation*, (e-314), 57-68. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- Leroux, M. et Vivegnis, I. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au coeur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession*, 27(2), 58-73. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.506>
- Mac Mahon, B., Ó Grádaigh, S. et Ní Ghuidhir, S. (2019). Super Vision: The Role of Remote Observation in The Professional Learning of Student Teachers and Novice Placement Tutors. *TechTrends*, 63, 703-710. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00432-z>

- Malglaive, G. (2005). *Enseigner à des adultes*. Presses Universitaires de France.
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel: une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* [thèse de doctorat inédite, Université Laval].
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95. <https://doi.org/10.7202/1002165ar>
- Malo, A. (2019). Apprendre dans un dispositif de formation en alternance : Le cas de stagiaires en enseignement au secondaire. *Éducation et Formation*, (e-314), 129-146. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, (138), 135-170. <https://hal.science/hal-01820201/document>
- Martineau, S. et 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>
- März, V., Gaikhorst, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner : Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel. *Éducation et Formation*, (e-315), 65-81. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=34&page=3>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>
- Massé, L., Caron, J., Gagnon, C., Fortier, M.-P. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Dispositifs qui s'appuient sur les communautés d'apprenants. Dans N. Gaudreau, N. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 232-274). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Couture, C., Bégin, J.-Y. et Levesque, V. (2013). Utilisation du processus d'évaluation fonctionnelle dans un programme d'accompagnement adressé à des enseignants du secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 34(3), 29-50.

- Maubant, P., Routhier, S., Araújo-Oliveira, A., Lenoir, Y., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (14), 61-75. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1209>
- Maunier, S. (2015). *L'évaluation formative en classe, dans les interactions entre enseignants et étudiants, selon une perspectives ethnométhodologique* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7781/>
- McCormick, J. et Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293. <https://doi.org/10.1108/09513541111120114>
- McQueen, T. (1992). *Essentials of Classroom Management and Discipline*. HarperCollins.
- Megawati, I. et Wibawa, S. (2020). Teacher's Strategies of Managing Classroom and Students' Response: A Case Study. *Elementary Education Online*, 19(2), 20-33. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.02.103>
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (4^e éd.). Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations – les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compentes_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Moncarey, C., Colognesi, S., Leroux, M. et Vanessa, H. (2024). *Quelles croyances les formateurs d'enseignants ont-ils vis-à-vis de la réflexivité ?* [communication orale]. 35^e colloque ADMEE, Braga, Portugal. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28794.88000>
- Monney, N., Duquette, C., Barry, S. et Couture, C. (2020). Planifier une séquence d'enseignement en faisant dialoguer les cadres de référence des didactiques, de la gestion de classe et de l'évaluation. Dans N. Granger, L. Portelance et G. Messier (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire* (p. 177-212). Éditions JFD.
- Morales Perlaza, A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/18598>

- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mukamurera, J., Tardif, M. et Borges, C. (2023). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec : les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 8-11. <https://doi.org/10.7202/1101205ar>
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. <https://doi.org/10.7202/032009ar>
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, (90), 1-36. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978949/document>
- Pasche Gossin, F. (2006). La réflexion sur les pratiques professionnelles : un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance? *Actes de la Recherche de la HEP – BEJUNE*, 5, 56-64.
- Pasche Gossin, F. (2012). *Agir en formateur dans une formation des enseignants par alternance* [thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:24167>
- Pasche Gossin, F. (2017). Spécificités de l'agir des formateurs d'enseignants : Une étude comparative de l'activité des formateurs dans une formation initiale par alternance. *Formation et profession*, 25(1), 6-19. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.389>
- Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I. et Boisvert, G. (2020). Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec. *McGill Journal of Education*, 55(1), 12-34. <https://doi.org/10.7202/1075717ar>
- Pelletier, J.-P. (2019). Un scénario de formation pour les développement du savoir-improviser. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation : s'accompagner, accompagner, être accompagné* (p. 127-146). Presses de l'Université du Québec.
- Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Éducation et francophonie*, 43(2), 201-218. <https://doi.org/10.7202/1034492ar>
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.605>

- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable. *Éducation et Recherche*, (2), 234-250. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_12.html
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques* (390), 42-45. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF éditeur.
- Pidoux, M., Martin, B., Brülhart, É. et Court, L. (2023). L'utilisation des rituels et des routines par les enseignants novices. Un exemple de mobilisation des apports de la formation initiale. *Recherches en éducation*, (50), 93-109. <https://doi.org/10.4000/ree.11532>
- Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98. <https://doi.org/10.7202/1043983ar>
- Portelance, L. et Caron, J. (2018). Un objet de tension en contexte d'alternance : L'évaluation des apprentissages du stagiaire. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance* (p. 217-236). Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence*. MÉLS-Universités. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_dep-ste/documents/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf
- Prévost, P. et Roy, M. (2012). Les études de cas : un essai de synthèse. *Revue Organisations et territoires*, 21(1), 67-82. <https://doi.org/10.1522/revueot.v21n1.292>
- Prior, J. (2014). Focus on Elementary: Love, Engagement, Support, and Consistency: A Recipe for Classroom Management. *Childhood Education*, 90(1), 68. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.872518>
- Redl, F. et Wattenberg, W. (1959). *Mental hygiene in teaching*. Harcourt.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF éditeur.

- Roche, L. (2023, 20 octobre). *L'intégration de la vidéo 360 dans la formation des enseignants : un levier pour accélérer la professionnalisation?* [webinaire]. CRIFPE-UQ. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=kibyZ2In8_E&ab_channel=CRIFPE
- Roche, L. et Rolland, C. (2020). L'usage de la vidéo 360° dans la formation des enseignants pour « entrer » virtuellement en classe. *Médiations et médiatisations*, (4), 27-39.
<https://doi.org/10.52358/mm.vi4.151>
- Roche, L., Rolland, C. et Cunningham, I. (2023). L'utilisation de la vidéo 360° dans la formation professionnelle des enseignants : une synthèse des connaissances. *Médiations et médiatisations*, (15), 33-49. <https://doi.org/10.52358/mm.vi15.360>
- Royer, E. (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise*. École et comportement.
- Sabornie, E. J. et Espelage, D. L. (2022). *Handbook of classroom management* (3^e éd.). Routledge.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de *Recherches qualitatives* parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shank, M. (2023). Novice teachers' training and support needs in evidence-based classroom management. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 67(4), 197-208. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2023.2195361>
- Skaalvik, E-M. et Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy : Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Souza, R. T. (2022). *Self-Efficacy of First-Year Teachers in Urban Elementary Schools: A Mixed Methods Study* (publication no. 29208013) [thèse de doctorat, University of Kansas]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- St-Pierre, V. (2021). *Analyse des concepts liés à l'hétérogénéité pour élaborer un modèle de décroisement de la classe* [essai de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8069/>

- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation* (p. 47-71). De Boeck Supérieur.
- Tardif, M. et Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir*. Presses de l'Université Laval.
- Therriault, G. et Morel, M. (2016). Regards sur le rapport aux savoirs de futurs enseignants dans le cadre des stages. *Éducation et Formation*, (e-305), 24-38. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=24&page=3>
- Thiébaud, M. (2018). Accompagnement et analyse de pratiques professionnelles en groupe. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, (12), 13-30. <http://www.analysedepratique.org/?p=2862>
- Thiébaud, M. et Vacher, Y. (2020). L'analyse de pratiques professionnelles dans une perspective d'accompagnement, d'intelligence collective et de réflexivité. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, (18), 43-86. <http://www.analysedepratique.org/?p=3716>
- Thornley, C., Parker, R., Read, K. et Eason, V. (2004). Developing a research partnership: Teachers as researchers and teacher educators. *Teachers and Teaching*, 10(1), 20-33. <https://doi.org/10.1080/13540600320000170891>
- Tiberghien, A. (2015). L'usage de la vidéo en formation : une approche didactique. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 187-202). De Boeck Supérieur.
- Tremblay-Wragg, É. et Raby, C. (2022). Varier ses stratégies pédagogiques à l'université : une pratique inspirante pour les futurs enseignants? Dans A. Araújo-Oliveira et É. Tremblay-Wragg (dir.), *Des pratiques inspirantes au coeur de la formation à l'enseignement* (p. 129-152). Presses de l'Université du Québec.
- Valaskakis, K. (1975). Prospective, rétrospective et perspective : Un essai de modélisation du temps. *L'Actualité économique*, 51(2), 209-228. <https://doi.org/10.7202/800618ar>
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 103-121. <https://doi.org/10.48782/0wpzjm83>
- Vanhulle, S. (2009a). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation* (p. 245-263). De Boeck Supérieur.

- Vanhulle, S. (2009b). Mettre en discours des savoirs professionnels : apprentissage ou développement ? *Travail et Apprentissages*, 3(1), 63-75. <https://doi.org/10.3917/ta.003.0063>
- Vanhulle, S. (2009c). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin VALS-ASLA*, (90), 167-188. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:9724>
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *Ikastaria. Cuadernos de educación*, (19), 37-67. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:55211>
- Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Presses Universitaires de France.
- Verloop, N., Van Driel, J. et Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Vézina, M. et Caron, J. (2024). Des modèles de gestion de classe analysés sous l'angle d'un cadre théorique scandinave portant sur la compétence relationnelle. *InspirAction : Revue en éducation de l'UQAR*, 7(2), 20-28. <https://www.calameo.com/books/007326754339b56c1f780>
- Vivegnis, I. (2021). Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants? Étude multicas. *McGill Journal of Education*, 55(2), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1077970ar>
- Vivegnis, I., Araújo-Oliveira, A. et Amamou, S. (2024). La rédaction invitée s'entretient avec Liliane Portelance. *Apprendre et enseigner aujourd'hui : Revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 13(2), 57-63. <https://doi.org/10.7202/1111365ar>
- Vivegnis, I., Beaulieu, J., Leroux, M., Rhofir, S., Vincent, F. et Boutonnet, V. (2022). Exploration des liens théorie-pratique établis par des stagiaires en enseignement dans des incidents critiques : vers une catégorisation des sources et des types de savoirs mobilisés. *Formation et profession*, 30(3), 1-21. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.720>
- Wages, D. J. (2021). *Bridging Theory to Practice: Developing Self-Efficacy in Preservice Teachers' Classroom Management Skills* (publication no. 28962689) [thèse de doctorat, Northcentral University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Walker, H. M. et Walker, J. E. (1990). *Coping with Noncompliance in the Classroom: A Positive Approach for Teachers*. PRO-ED.

- Weber, W. A. (1986). Classroom Management. Dans J. M. Cooper (dir.), *Classroom Teaching Skills* (3^e éd.). D.C. Heath and Co.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6^e éd.). SAGE Publications.
- Zafer, U. et Aslihan, U. (2024). Preparing Preservice Teachers for Classroom Management with the Use of Online Case-Based Instruction Strategies. *Research Issues in Contemporary Education*, 9(1), 1-45.
<https://www.leraweb.net/ojs/index.php/RICE/issue/view/19>

