



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Améliorer la formation à la planification : pistes de réflexions et d'actions

DIRECTION :

GENEVIÈVE MESSIER, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LÉNA BERGERON, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

AGNÈS DEPRIT, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SÉVERINE HAÏAT, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL/UNIVERSITÉ DE
LORRAINE

Volume 12, numéro 2

2025

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTEUR-ÉDITEUR : WILLY LAHAYE

©RICS - ISSN 2292-3667



Université de
Sherbrooke

VERS UNE PLANIFICATION ITÉRATIVE DE LA GESTION DE CLASSE : VISIONS SE DÉGAGEANT D'ANALYSES DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES VIDÉOSCOPIÉES À 360° PAR DEUX ÉTUDIANTS**

JOSIANNE CARON, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI, CANADA¹

GENEVIÈVE BERGERON, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, CANADA

ALEX-ANN JULIEN, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI, CANADA

ANNE-SOPHIE CÔTÉ, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI, CANADA

RÉSUMÉ

La planification, à la croisée de plusieurs domaines dont celui de la gestion de classe, est incontournable pour guider aisément un groupe. Or, quelles visions de la planification de la gestion de classe sont mises en évidence à partir des analyses de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° d'étudiant·es? L'article a pour objectif de dégager les visions de deux futurs enseignants qui ont conçu une activité, ont capté sa mise en œuvre en classe et ont analysé leurs pratiques de gestion de classe. De cette recherche qualitative présentée par cas, où des autoconfrontations simples et des bilans réflexifs ont été analysés, émergent des pistes d'action pour repenser la gestion de classe et sa planification. D'une étape de mise en œuvre, en passant par une de régulation, les participants ont identifié des zones de vulnérabilité vues comme un tremplin à la planification itérative de la gestion de classe.

Mots-clés : planification; gestion de classe; formation à l'enseignement; analyse de pratiques professionnelles

¹ Adresse de contact : josianne_caron@uqar.ca.

****Pour citer cet article :**

Caron, J., Bergeron, G., Julien, A.A. et Côté, A.-S. (2025). Vers une planification itérative de la gestion de classe : visions se dégageant d'analyses de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° par deux étudiants. *Revue internationale de communication et socialisation*, 12(2), 82-96.

1. INTRODUCTION

La gestion du groupe-classe, dont on reconnaît largement l'influence sur les processus d'apprentissage, constituerait l'une des composantes les plus difficiles à maîtriser de la profession enseignante (Prior, 2014). L'importance de la planification de la gestion de classe pour atténuer ces défis est désormais plus qu'évidente. Le présent article fait d'abord état d'aspects théoriques dégagés d'une recension des écrits récents sur la planification de la gestion de classe. Sont ensuite exposés les principaux concepts qui constituent les assises théoriques, puis le cadre d'analyse inspiré du cycle de la planification de la gestion de classe (Bernier *et al.*, 2024; Bosch, 2006). Les repères méthodologiques précèdent la présentation des résultats par cas (2), lesquels sont finalement discutés.

2. PROBLÉMATIQUE

2.1. L'importance de la planification de la gestion de classe : s'éloigner d'une vision réactive

Selon Bernier *et al.* (2024), une bonne planification de la gestion de classe pourrait contribuer à amenuiser les difficultés à gérer la classe et le stress vécu par les enseignant·es. Acceptant l'idée selon laquelle la gestion de classe se planifie (Nault et Lacourse, 2016), il importe de souligner que cette tâche n'est pas étrangère à l'exercice de planification de l'enseignement au sens général. En effet, Bergeron (2016) indique que la compétence fondamentale à planifier concerne certes la mise en œuvre de situations d'enseignement et l'apprentissage des élèves, mais pas seulement. Selon cette autrice, elle concerne également « l'installation » d'une gestion de classe, constat que Monney et son équipe (2020) effectuent aussi. On reconnaît l'influence mutuelle et profitable des planifications de l'enseignement et de la gestion de classe. Dans une vision proactive et préventive, ces planifications complémentaires amènent l'enseignant·e à anticiper ce qui pourrait faire obstacle à l'engagement, à l'apprentissage et à la participation des élèves (Gaudreau, 2022). Celles-ci facilitent la création d'un climat propice aux apprentissages (Bosch, 2006).

2.2. Les difficultés associées à la planification de la gestion de classe

Dumouchel *et al.* (2022) affirment que la planification établit des ponts entre didactique et gestion de classe. Les deux allant de pair, ces autrices précisent que cela suppose de mobiliser et de mettre en dialogue les savoirs didactiques et ceux de la gestion de classe, permettant la mise en place de conditions facilitant à la fois le fonctionnement du groupe et l'atteinte des visées pédagogiques. Or, une étude réalisée auprès de futur·es enseignant·es du Québec et de la France révèle que peu de liens sont faits entre la didactique et la gestion de classe. Les personnes étudiantes percevraient ces liens surtout dans l'action d'enseigner plutôt que dans des moments de planification et d'évaluation (Paquette *et al.*, 2023). Les difficultés à planifier la gestion de classe reposent également sur la nécessité de concevoir des activités pédagogiques en tenant compte, avec ouverture et flexibilité, des forces, des défis et des intérêts des élèves ainsi qu'en établissant un climat d'apprentissage favorisant la réussite éducative de toutes et tous (Bergeron *et al.*, 2011; Malchelosse, 2024). De fait, la compétence à planifier est considérée hautement complexe (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021) et les besoins de formation initiale pour la développer et y incarner la transversalité de la gestion de classe sont palpables.

2.3. Un grand besoin de formation à la planification de la gestion de classe

Plusieurs finissant·es du Québec et enseignant·es novices rapportent ne pas avoir été assez préparés pour la gestion de classe, jugeant difficile de répondre à l'ensemble des besoins des élèves tout en étant en mesure de maintenir un climat propice aux apprentissages (Caron *et al.*, 2023; Dufour *et al.*, 2021; Shank, 2023). À cet effet, Paquette *et al.* (2023) questionnent la façon dont la formation initiale est actuellement conçue, faisant l'hypothèse qu'elle contribue au maintien de la confusion entre la didactique et la gestion de classe, en raison d'un morcellement des cours. D'autres soulignent qu'il est possible que le peu d'influence des cours de gestion de classe sur les croyances du personnel enseignant (actuel et futur) soit lié au fait qu'en formation initiale, les cours de gestion de classe sont magistraux, voire déliés du contexte réel de la pratique (Berger et Girardet, 2016; Caron *et al.*, 2023). Le futur personnel enseignant, accordant une grande valeur à la formation pratique, suggère « qu'il serait judicieux, dans les programmes de formation à l'enseignement, de renforcer encore davantage les ponts

entre institut de formation et pratique de l'enseignement [...], ce qui permettrait de soutenir une démarche réflexive sur la pratique plus poussée » (Berger et Girardet, 2016, p. 143).

2.4. Une sous-exploitation des dispositifs de formation

Depuis plus d'un demi-siècle, l'analyse de pratiques professionnelles (APP) soutenue par des appareils de captation vidéo, dispositif de formation aussi appelé la vidéoscopie (Maubant *et al.*, 2005), est particulièrement utilisée dans le cadre des stages de formation pratique, notamment en éducation (Ria, 2019). Elle vise entre autres à conserver des traces de l'activité professionnelle en développement chez les stagiaires, lesquels peuvent observer et analyser leurs propres pas en différé (Bullard, 2020; Tiberghien, 2015). Avec les récentes avancées technologiques, ces précieux outils de captation évoluent pour atténuer certaines limites auparavant constatées, notamment l'impact du positionnement et du champ de vision restreint d'un appareil de captation standard sur les images disponibles pour analyse future (Tiberghien, 2015). Grâce à leur angle de prise de vue total, les caméras à 360°, récemment rendues disponibles et accessibles au grand public, éliminent tout angle mort qui pourrait pourtant receler de riches informations sur le fonctionnement du groupe-classe (Borg, 2021; Roche, 2023). Dans une démarche d'APP, ces outils novateurs pourraient servir à alimenter les réflexions sur la planification issues des pratiques en gestion de classe au sein même des cours de l'institut de formation. Or, leur utilisation reste pour le moment en émergence et campée dans un contexte de stage.

Considérant les aspects théoriques et les enjeux pratiques présentés, l'étude cible la question suivante : Quelles visions de la planification de la gestion de classe sont mises en évidence à partir des analyses de pratiques professionnelles vidéoscopées à 360° d'étudiant·es? L'article a pour objectif de dégager ces visions à partir des propos de deux étudiants qui ont conçu une activité, ont capté sa mise en œuvre en classe et ont analysé leurs pratiques de gestion de classe. En d'autres termes, concernant les visions, il s'agit d'explorer et de mettre en lumière les différentes manières dont ces étudiants conçoivent la planification de la gestion de classe, et ce, pour en interpréter des divergences et des convergences.

3. CADRE CONCEPTUEL

3.1. La planification de la gestion de classe comme compétence à développer

Pour Altet (2002), la planification au sens large « renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (p. 86). Conceptualisée par Bergeron (2016), la planification est vue comme la création de situations d'enseignement et d'apprentissage flexibles.

La gestion de classe peut se définir comme « [...] 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). Ainsi dit, la gestion de classe nécessite d'être planifiée, voire réfléchi par les personnes (futurs) enseignantes (Bernier *et al.*, 2024; Bosch, 2006; Brophy, 1983; Gaudreau, 2024). Tout comme la compétence à planifier, la compétence à gérer la classe s'inscrit dans l'acte d'enseigner (Munthe et Conway, 2017) ou le champ du travail fait avec et pour les élèves (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020). Si ces deux compétences sont décortiquées et liées, on y retrouve des éléments communs relatifs à l'anticipation multiple. Il peut s'agir du matériel, des interactions, d'une fine connaissance des besoins hétérogènes des élèves (Loiselle, 2022), de stratégies d'intervention pour susciter l'engagement (Gaudreau, 2022), de conditions, d'organisation spatiotemporelle, par exemple. La prise en compte de ces éléments pourrait mener à l'adoption de stratégies préventives et planificatrices, lesquelles sont largement encouragées dans le plus récent *Handbook* sur la gestion de classe (Sabornie et Espelage, 2022). Cette vision n'est pas sans rappeler la perspective de Bergeron (2016) sur la planification qui suppose d'anticiper les obstacles à l'apprentissage et celle de Gaudreau (2022) qui souligne que planifier la gestion de classe revient notamment à tenir compte à la fois des objectifs d'apprentissage et des particularités des élèves qui composent le groupe-classe.

En adéquation avec ces visions, la formation initiale invite les personnes étudiantes à planifier des activités, avec et pour les élèves, pouvant faire l'objet d'une analyse (MEQ, 2020). Tant dans les cours que dans les stages, des gabarits leur sont proposés pour faire état, étape par étape et à l'écrit, de leur processus mental de planification.

Parfois, ces gabarits peuvent contenir des cases spécifiquement réservées à la gestion de classe. Dans d'autres cas, ces traces de planification de la gestion de classe peuvent être imbriquées dans les différentes sections du gabarit. Quelle que soit la formule retenue, les pratiques de gestion de classe sont planifiées au regard de la compétence à gérer le fonctionnement du groupe-classe déclinée en neuf dimensions (D) (MEQ, 2020). À partir de celles-ci, des mots-clés ont été générés (tableau 1) pour assurer une meilleure compréhension des résultats de la recherche.

Tableau 1. Les dimensions de la compétence à gérer le fonctionnement du groupe-classe

NUMÉRO DE LA DIMENSION	LIBELLÉ DE LA DIMENSION (MEQ, 2020)	MOT(S)-CLÉ(S)
D1	Construire et maintenir des relations positives avec les élèves pour susciter leur adhésion et leur contribution au fonctionnement de la classe.	Relations
D2	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
D3	Aider les élèves à reconnaître et à gérer adéquatement leurs comportements et leurs émotions .	Comportements et émotions
D4	Choisir et mettre en œuvre des interventions permettant aux élèves de développer leurs habiletés sociales et relationnelles.	Habiletés
D5	Repérer chez les élèves les manifestations de démotivation ou d' incompréhension et mettre en œuvre les moyens nécessaires pour y remédier.	Motivation et compréhension
D6	Veiller à une gestion efficace du temps imparti à l'enseignement et à l'apprentissage.	Temps
D7	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
D8	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
D9	Consigner les faits relatifs aux comportements inappropriés et en assurer le suivi .	Consignation et suivi

Adapté de Caron et al. (2025)

3.2. L'APP vidéoscopées

Le concept de pratiques professionnelles en enseignement, défini par diverses personnes chercheuses (Altet *et al.*, 2012; Gingras-Lacroix, 2019), va au-delà des actions posées ou manifestées en classe. Selon Altet (2002), il s'agit d'une activité professionnelle contextualisée guidée par des objectifs et des normes professionnelles. Gingras-Lacroix (2019) souligne que ces pratiques sont intériorisées par le personnel enseignant et mobilisées dans des contextes de classe variés, mettant en avant l'intentionnalité et les processus décisionnels qui les sous-tendent. Les pratiques professionnelles enseignantes englobent l'ensemble du savoir-faire professionnel, incluant la conception et la mise en œuvre de situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), la gestion de classe et les interactions au sein du groupe-classe (Gingras-Lacroix, 2019). Ainsi, elles se définissent comme la manière singulière dont une personne enseigne et suscite l'apprentissage, incorporant les dimensions contextuelles, les intentions, et les compétences professionnelles (Altet, 2002), notamment celles relatives à la planification de la gestion de classe. On peut donc en dégager des visions, soit des points de vue. C'est ce que cet article se propose de faire.

Dans leur conceptualisation de l'APP vidéoscopées, Maubant *et al.* (2005) insistent sur une prise en compte de pratiques effectives filmées et de pratiques déclarées lors d'entretiens. L'exercice réflexif qui s'en dégage au sujet de l'action peut être oral ou encore écrit (Vanhulle, 2004). Pour rappel, les défis en gestion de classe sont nombreux et l'APP vidéoscopées se révèle bénéfique en raison d'un but formateur qu'elle permet d'atteindre. Selon la conception de Fablet (2004), c'est avant tout une démarche visant à éclairer et comprendre les situations

professionnelles problématiques, les contraintes et les défis en ouvrant à de possibles ajustements par une combinaison de réflexions rétrospectives et prospectives (Valaskakis, 1975).

3.3. L'APP vidéoscopées soutenue par le cycle de la planification de la gestion de classe

Par l'entremise de regards antérieurs sur ses pratiques, l'APP vidéoscopées permet à la personne enseignante qui s'y adonne d'envisager des intentions qui façonneront, voire guideront ses actions à venir. Cela signifie que la personne enseignante, ici étudiante en enseignement, se projette mentalement dans sa gestion de classe future. À cet égard, Bernier et ses collaboratrices (2024) proposent un cycle de la planification de la gestion de classe en cinq étapes explicitées dans le tableau 2. Ce cycle amène à des réflexions à la fois rétrospectives et prospectives (Valaskakis, 1975).

Tableau 2. Le cycle de la planification de la gestion de classe selon Bernier et ses collaboratrices (2024, p. 220), adapté en tableau

ÉTAPES DU CYCLE DE LA PLANIFICATION DE LA GESTION DE CLASSE SELON BERNIER ET AL. (2024)	CARACTÉRISTIQUES DE CHAQUE ÉTAPE
1 ^{re} étape Introspection	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de soi et regard sur soi • Réflexion sur ses valeurs, attitudes et son rapport à l'autorité • Questionnement sur ses profils et ses approches de gestion de classe • Identification de ses forces et défis • Autogestion émotionnelle
2 ^e étape Observation	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des élèves, de leurs besoins, de leurs intérêts, de leurs forces et de leurs défis • Participation de la famille et de l'équipe-école • Observation et consignation à l'aide d'une démarche collaborative
3 ^e étape Élaboration	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion des ressources, du temps et de l'organisation spatiale • Établissement d'attentes claires et de mesures visant le respect et la sécurité • Développement de relations positives et d'habiletés relationnelles • Engagement des élèves en classe et prise en compte des aspects motivationnels • Gestion des comportements difficiles et des émotions
4 ^e étape Mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation, consolidation et adaptation du plan de gestion de classe • Implication des élèves dans le plan de gestion de classe • Établissement, maintien et rétablissement du climat de classe • Déploiement évolutif et flexible
5 ^e étape Régulation	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation d'une analyse post-pilotage • Identification des défis à relever et des bons coups • Planification de moments d'autoévaluation et d'ajustement • Observation entre collègues et vidéoscopie • Participation à des activités de développement professionnel

Débutant par une étape d'introspection, le cycle de Bernier *et al.* (2024) présenté dans le tableau ci-haut a initialement été réfléchi pour établir un plan de gestion de classe en début d'année scolaire (macroplanification). Inspirée de ces personnes autrices, la figure 1 illustre le cycle de planification remanié qui, pour sa part, peut convenir à une APP ayant comme point de départ une mise en œuvre vidéoscopée d'une SAÉ conçue (microplanification). Au service du présent dispositif, ce cycle est mis à l'épreuve des données collectées dans la présente recherche et en constitue le cadre d'analyse.

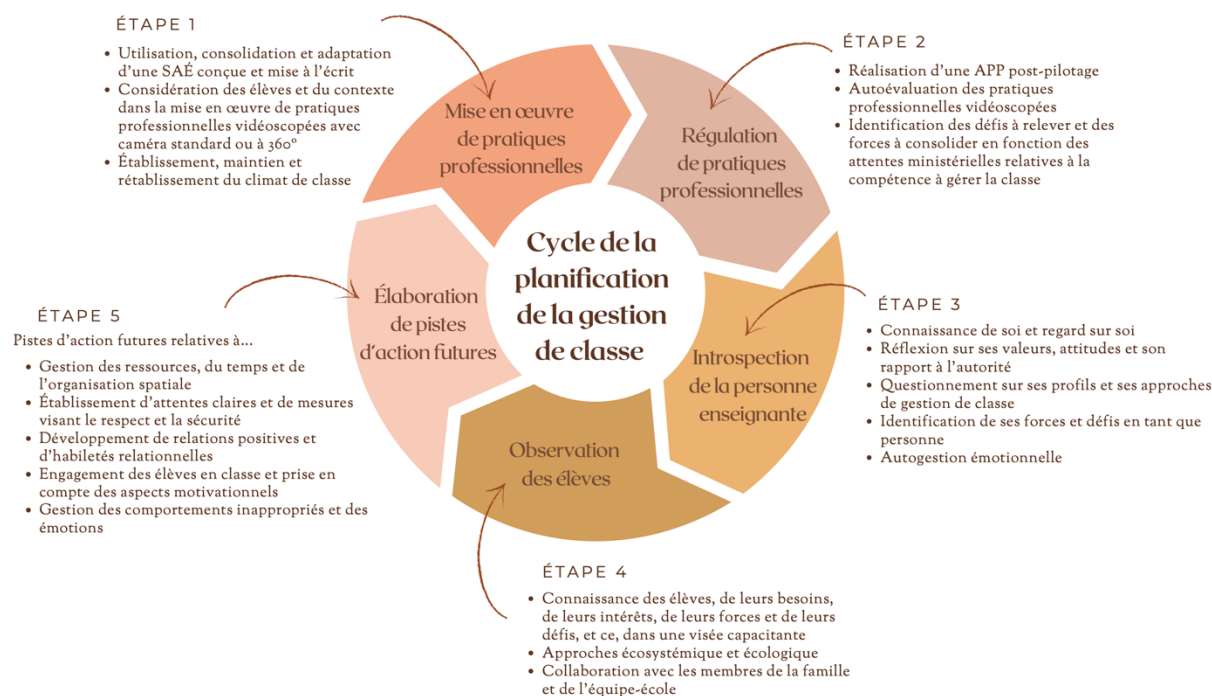


Figure 1. Le cycle de la planification de la gestion de classe en soutien à l'analyse de pratiques professionnelles (APP) vidéoscopées, inspiré de Bernier et ses collaboratrices (2024)

4. MÉTHODOLOGIE

4.1. Le devis de recherche

La présente étude adopte une approche méthodologique qualitative basée sur l'étude de cas multiples. Cette méthode implique une analyse approfondie d'un phénomène vécu par plusieurs individus, groupes ou organisations (Fortin et Gagnon, 2022). L'accent est mis sur des descriptions et des analyses détaillées; une démarche essentielle pour comprendre en profondeur les cas sélectionnés (Fortin et Gagnon, 2022; Yin, 2018). L'utilisation de l'étude de cas s'avère particulièrement pertinente pour mettre en lumière la vision unique de chaque participant grâce à une analyse approfondie des cas dans leur contexte réel (Barlatier, 2018).

4.2. Les personnes participantes

Les participant·es de cette étude étaient des personnes étudiantes inscrites dans un programme de baccalauréat en enseignement dans deux universités du Québec, relatif à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (BÉPEP), à l'enseignement secondaire (BES) ou à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale (BEASS). Les personnes participantes sélectionnées devaient être inscrites au cours en gestion de classe prévu dans le cursus universitaire, en plus de vivre un stage de formation pratique au cours du trimestre où elles étaient approchées. Un enregistrement vidéo de la mise en œuvre d'une SAÉ était attendu en vue d'une analyse au sein du cours de gestion de classe. Les personnes étudiantes désirant participer au projet de recherche étaient ensuite invitées à exprimer leur intérêt auprès de l'équipe de recherche. Comme l'usage de la caméra à 360° était de mise dans le dispositif, un appareil était prêté aux intéressé·es par l'institution de formation. Selon une méthode d'échantillonnage par volontariat (Fortin et Gagnon, 2022), l'équipe de recherche a présenté oralement le projet à trois groupes-classes distincts, correspondant à chacun des programmes. Cinq personnes étudiantes ont répondu à l'appel et aux critères (BÉPEP = 1; BEASS = 2; BES = 2).

4.3. Les méthodes de collecte et les deux outils utilisés

Au sein du cours universitaire en gestion de classe, les personnes participantes avaient à produire un bilan réflexif individuel au sujet de leur enregistrement vidéo à 360°. Ce bilan permettait aux personnes étudiantes de mettre à

l'écrit leur APP au regard de la gestion de classe : leurs forces, leurs défis ainsi que des pistes d'action. À partir de ces bilans, des visions de la planification de la gestion de classe pouvaient notamment se dégager.

L'autoconfrontation simple (AS) (Clot *et al.*, 2000; Massé *et al.*, 2021) a aussi été utilisée comme outil d'APP afin de collecter le regard critique de chaque participant·e sur ses propres actions filmées. Chaque personne étudiante devait préalablement visionner sa propre activité professionnelle captée à 360° en portant une attention particulière aux pratiques de gestion de classe, puis en sélectionner des extraits qu'elle jugeait significatifs, voire préoccupants. La plateforme de visioconférence Zoom a été utilisée pour réaliser les cinq rencontres d'AS d'une durée variable (entre 30 et 50 minutes), elles-mêmes enregistrées à des fins d'analyse ultérieure (Clot *et al.*, 2000). Des questions rétrospectives (Valaskakis, 1975) étaient posées aux personnes participantes pour soutenir leur regard autocritique articulé autour de la description des extraits, des intentions et de l'analyse personnelle de ceux-ci dans une visée prospective (Valaskakis, 1975).

4.4. L'analyse

Les enregistrements obtenus par le biais des séances d'AS ont été intégralement transcrits. Par la suite, pour assurer la validité et la fiabilité des résultats, l'équipe de recherche a entrepris l'intercodage simultané du bilan réflexif et de l'AS de chaque personne participante, divisant ainsi les résultats en cinq cas distincts. Selon une approche déductive (voir cadre d'analyse associé au dispositif de formation en figure 1), la stratégie a permis d'explorer l'APP de chaque personne participante en relation avec les étapes du cycle de la planification de la gestion de classe. Cette stratégie a ainsi offert une description plus fine de la vision dégagée de chaque personne sur ses pratiques vidéoscopées, inspirant ses planifications futures.

Dans le cadre de cet article et en cohérence avec l'objectif de recherche, les résultats de deux des cinq cas, ceux d'Étienne et de Vincent, sont présentés afin d'exposer en profondeur des visions particulièrement distinctes et contrastées, l'une aussi riche que l'autre, permettant ainsi de mettre en lumière des expériences et des réflexions caractérisées par leur singularité. Du déroulement de cette recherche qualitative présentée par cas, où des AS et des bilans réflexifs ont été analysés, se dégagent des pistes d'action pour repenser la gestion de classe et sa planification.

4.5. Les considérations éthiques

Une certification éthique a été émise par les deux universités québécoises concernées (2023-202, 122-998, le 22 septembre 2022; CER-22-292-11.02, le 5 octobre 2022). Un formulaire de consentement a été expliqué en détail aux personnes participantes en leur précisant qu'elles pouvaient mettre fin à leur participation à n'importe quelle étape du projet. Il est par ailleurs à noter qu'aucun membre de l'équipe de recherche n'était en position d'autorité par rapport aux personnes étudiantes participantes au moment du recrutement et de la collecte.

5. RÉSULTATS

En commençant à l'étape de mise en œuvre, le cycle remanié (voir figure 1) offre une voix aux deux étudiants, mettant en lumière leur réflexion personnelle et approfondie autour de leurs capacités (forces), de leurs zones de vulnérabilité (défis) et de pistes d'action pour penser autrement leurs planifications à venir. Les résultats découlent en premier lieu du cas d'Étienne au préscolaire (BÉPEP), suivi du cas de Vincent au secondaire (BES).

5.1. Le cas d'Étienne au BÉPEP

5.1.1. Mise en œuvre de pratiques professionnelles de gestion de classe vidéoscopées

L'activité conçue par Étienne vise à exercer la motricité fine des élèves de maternelle cinq ans en leur demandant d'utiliser adéquatement un outil mis à leur disposition : un crayon. À partir du premier extrait vidéo à 360°, Étienne explique qu'il marche dans la classe dans le but d'observer un élève qui s'éloigne de la tâche prévue dans sa planification : « L'élève fait le ménage de son étui [...] ». (AS_É_1) Il s'approche de lui afin de lui demander de ranger son matériel inutile, deux fois plutôt qu'une, comme celui-ci ne suit pas la directive donnée. Étienne a pour intention de recentrer l'attention de l'élève sur l'objet d'apprentissage. Dans un deuxième extrait, Étienne module positivement le comportement des enfants pour maintenir une atmosphère calme et attentive. Avant de distribuer le matériel, il annonce verbalement que seuls les enfants bien assis, silencieux et prêts recevront le

matériel prévu dans sa SAÉ. Il félicite ensuite seulement ceux qu'il perçoit comme prêts. Étienne note que son intention sous-jacente est d'encourager les autres enfants à adopter un comportement similaire. Dans un troisième extrait, Étienne fait face à des élèves ayant terminé plus tôt que ce qu'il avait prévu dans sa SAÉ. Pris au dépourvu, il donne une consigne improvisée : « Sortir les crayons de couleur quand le travail est accompli. » (AS_É_1) Étienne ignore quoi répondre lorsque des élèves lui demandent ce qu'il y a à faire avec lesdits crayons. L'intention sous-jacente à cette nouvelle consigne est d'occuper les élèves rapides.

5.1.2. Régulation de pratiques professionnelles vidéoscopées

Lorsqu'Étienne est appelé à s'analyser, il porte son regard non seulement sur les extraits précédents captés à 360°, mais plus largement, sur son expérience globale de stage. Dans son bilan, il identifie explicitement ses forces et ses défis. En termes de forces, l'étudiant nomme la D1 et la D2 (voir tableau 1) : « J'ai dégagé que les attentes comportementales ainsi que les relations positives sont mes grands points forts. » (Bilan_É_2) Ces principaux défis sont relatifs à la D9 (consignation et suivi), à la D6 (temps) ainsi qu'à la D7 (organisation spatiale), ce qu'il précise lors de l'AS :

Dans ma tête, lors de ma planification, c'était une activité de 45 minutes, qui, finalement, en tout, en a duré 35... Je me suis dit que ça allait plus vite que ce que j'avais pensé et je n'avais pas prévu d'activité pour la suite [...]. C'est ce qui arrive : certains enfants terminent plus tôt et ça commence à être énervé. Ceux qui étaient concentrés à la tâche commencent à être distraits, parce qu'il y a du bruit autour. Ça se promène, ça joue. (AS_É_2)

5.1.3. Introspection de la personne enseignante

L'analyse de la mise en œuvre et la régulation amènent Étienne à une forme de regard sur soi. Il aborde son niveau variable de confiance en lui et le met en lien avec sa planification de la gestion de classe : « Quand j'ai eu à improviser, je me suis senti moins confiant. J'étais vague et imprécis [...]. Le manque de confiance, ça paraît et les élèves s'en rendent compte. Ça aurait pu dégénérer. » (AS_É_3) Étienne entretient également une croyance à l'effet qu'il revient à l'enseignant d'imposer des limites devant être respectées pour éviter qu'il y ait une perte de contrôle du groupe-classe. « Mon rôle d'enseignant c'est de devoir imposer mes limites lorsque celles-ci sont sur le point d'être dépassées. La majorité du temps, j'arrive à avoir un contrôle sur la discipline de la classe », exprime-t-il (AS_É_3).

5.1.4. Observation des élèves

Le regard d'Étienne se tourne vers les élèves composant son groupe-classe, dégagant des observations qui alimentent son analyse de pratiques, mais surtout ses prochaines planifications. Globalement, il constate que les classes, dont la sienne, sont hétérogènes. C'est le rythme variable pour exécuter les tâches et réaliser des apprentissages qui le frappe : « Certains enfants sont un peu moins rapides pour terminer une tâche, tandis que d'autres veulent faire ça le plus vite possible. Ça prendra des activités tampons pour eux les prochaines fois. » (AS_É_4) En outre, les observations d'Étienne sont orientées vers les élèves qui n'effectuent pas le travail demandé. Il souhaite observer davantage les élèves pour en clarifier des causes potentielles et explicatives telles une incompréhension, un désintérêt ou un achèvement précoce, lesquels lui apparaissent nécessaires pour planifier des interventions futures.

5.1.5. Élaboration de pistes d'action futures

Les défis soulevés précédemment amènent Étienne à réfléchir à des pistes d'action concrètes pour bonifier sa pratique professionnelle. En ce qui a trait à la gestion du temps ainsi qu'à l'organisation spatiale et physique, Étienne souligne qu'il sera profitable de toujours prévoir du matériel supplémentaire pour les élèves qui terminent plus rapidement une tâche demandée. Lors de ses prochaines conceptions d'activités, il souhaite « écrire une liste de matériel [...] et préparer tout ce dont les enfants et [lui auront] besoin avant l'activité pour maintenir leur engagement, capter leur attention et éviter les temps morts » (Bilan_É_5). De plus, il propose de faire appel à des personnes enseignantes expérimentées pour obtenir un « point de vue extérieur » relativement à la planification des ressources. Concernant la gestion des comportements inappropriés, Étienne mentionne qu'il pourra, en prévention, « porter davantage attention aux comportements à éviter en commençant la journée et nommer aux enfants le comportement attendu » (Bilan_É_5). Qui plus est, Étienne propose des pistes d'action en lien avec les attentes comportementales, un aspect qu'il avait pourtant identifié, lors de la régulation, comme l'une de ses

forces. Il souligne qu'il gagnera à clarifier ses attentes, au début d'une activité, relativement au comportement à adopter lorsque le travail est terminé, tout en s'assurant d'avoir l'attention de tous les élèves. Aussi, il mentionne qu'il sera bénéfique de limiter le nombre de consignes fournies aux élèves. Il propose donc une piste d'action qui lui permettra d'intervenir plus efficacement auprès d'un élève qui ne respecte pas la consigne donnée : « Il sera préférable que je reste près de l'enfant tout au long de l'intervention jusqu'à ce qu'il termine de ramasser pour m'assurer qu'il fasse bien ce que je lui ai demandé et pour que je puisse le féliciter. » (AS_É_5)

5.2. Le cas de Vincent au BES

5.2.1. Mise en œuvre de pratiques professionnelles de gestion de classe vidéoscopées

La captation de Vincent a eu lieu lors de la surveillance d'un examen en éducation financière en cinquième secondaire. Dans un premier extrait vidéo à 360°, Vincent souhaite mettre à la disposition de ses élèves les documents nécessaires, soit les copies d'examen, dès le début du cours. Plutôt que de procéder lui-même, Vincent délègue cette tâche à un élève préalablement ciblé en lui demandant de distribuer lesdits documents à l'ensemble du groupe-classe. Vincent explique que cette pratique est motivée par une intention de conférer une responsabilité à un élève qu'il sait particulièrement participatif : « Je voulais ça ainsi parce qu'il est très participatif, au point où il devient même parfois un peu "too much". » (AS_V_1) Ayant anticipé le besoin de l'élève en question, Vincent estime y répondre en lui confiant cette tâche, espérant canaliser son énergie débordante. Dans un deuxième extrait, Vincent fait face à des élèves qui terminent plus rapidement la réalisation de leur examen. De par son intention de maintenir une relation positive avec ces derniers, il leur offre la possibilité d'aller à leur casier chercher du matériel supplémentaire. Toutefois, en réalisant que plusieurs d'entre eux terminent leur examen au même moment, il s'ajuste en limitant à trois le nombre d'élèves pouvant circuler simultanément dans le corridor. Il demande donc à une élève de patienter afin de respecter cette nouvelle consigne. Vincent explique qu'il souhaite que les élèves aient quelque chose à faire jusqu'à la fin de la période, mais sans perdre le contrôle de la classe. Dans un troisième extrait vidéo à 360°, pendant que Vincent répond à la question d'une élève, il remarque que d'autres se sont dirigés vers la porte en attendant que le cours se termine. En observant ce comportement, Vincent se sent inconfortable d'intervenir auprès des élèves puisqu'il n'avait pas fait mention, au préalable, d'une consigne claire quant au comportement attendu à la fin de la période. Il craint d'ailleurs qu'une intervention de sa part influence négativement sa relation avec les élèves. Il opte donc pour la non-intervention : « Je crois que sur le coup, je me suis dit qu'une intervention en lien avec cette habitude, bien qu'impolie et inadéquate, aurait pu envenimer sans gain pratique ma relation avec les élèves. » (AS_V_1)

5.2.2. Régulation de pratiques professionnelles vidéoscopées

Au terme de son expérience globale de stage et du visionnement des extraits précédents, Vincent identifie, dans son bilan réflexif, ses principales forces et ses principaux défis. Concernant les forces, il mentionne la D1 (relations) et la D5 (motivation et compréhension). De fait, il considère que l'utilisation de l'humour lui permet de créer aisément des relations positives avec ses élèves et que les modes de travail variés qu'il propose favorisent leur engagement. Les principaux défis évoqués concernent la D2 (climat) et la D9 (consignation et suivi). En ce sens, Vincent mentionne :

Mes vraies grosses faiblesses sont par rapport à la gestion d'attentes comportementales claires et la gestion de comportements inappropriés. J'ai omis, en début de stage, de prendre le temps de nommer mes attentes comportementales aux élèves. Lors des cours, je n'ai également pas pris le temps d'appliquer des conséquences lorsque des comportements inappropriés se manifestaient. (Bilan_V_2)

5.2.3. Introspection de la personne enseignante

Les étapes précédentes amènent Vincent à porter un regard sur lui-même en réfléchissant entre autres à ses attitudes par rapport à la gestion de classe. Il évoque sa personnalité anxieuse et la met en relation avec son défi lié à la gestion de comportements inappropriés : « J'ai une personnalité relativement anxieuse et des problèmes d'estime de soi. J'ai donc de la difficulté à intervenir de manière efficace au-delà d'un premier avertissement verbal. Selon moi, c'est mon principal défi dans mon développement en tant qu'enseignant. » (Bilan_V_3) En outre, Vincent établit un lien entre son autre défi, lié à la gestion des ressources humaines, et sa difficulté à prendre en compte des personnes collaboratrices dans sa planification de la gestion de classe. « J'ai de la difficulté à gérer les ressources humaines, car je prends rarement le temps de planifier des interventions par rapport à autre chose que mes propres actions. » (Bilan_V_3) De surcroît, en observant sa posture enseignante, Vincent réalise que sa

communication non verbale traduit une attitude de fermeture : « Je me vois [à 360°], j'ai souvent les bras croisés et j'ai l'air un peu fermé. Je pense que l'adoption d'un langage non verbal plus ouvert pourrait inciter les élèves à me poser des questions [...]. » (AS_V_3) Il ajoute : « Il y a des moments où je suis sur la défensive et les élèves n'ont probablement pas envie de venir me voir. J'ai l'impression que ce serait à améliorer. » (AS_V_3) Finalement, Vincent entretient une croyance selon laquelle ses interventions peuvent parfois nuire à la relation enseignant-élève. En d'autres mots, il craint d'influencer négativement cette relation en imposant des limites lorsque des comportements inappropriés se manifestent.

5.2.4. Observation des élèves

Le regard de Vincent quant à la prise en compte des caractéristiques et des besoins des élèves pour ses futures activités est absent des données recueillies dans son bilan et son AS. Or, une piste d'interprétation suivra.

5.2.5. Élaboration de pistes d'action futures

Le visionnement des extraits vidéoscopés à 360° amène Vincent à réfléchir à des pistes d'action concrètes pour améliorer sa pratique professionnelle. En réponse aux défis identifiés, il élabore des objectifs personnels qui orienteront ses prochaines planifications. En ce qui concerne l'établissement d'attentes comportementales claires, Vincent souligne qu'il gagnera à planifier davantage cet aspect de la gestion de classe : « La prochaine fois, je donnerai une consigne claire contre les attroupements lors de mon premier cours avec le groupe. Ça me permettra d'établir une autorité juste et conséquente. » (AS_V_5) Qui plus est, en réponse à son principal défi, soit la gestion de comportements inappropriés, Vincent n'identifie pas d'actions concrètes à incorporer à sa pratique professionnelle. Néanmoins, il estime que la planification autour d'attentes comportementales contribuera à prévenir et atténuer la présence de comportements inappropriés, facilitant ainsi sa gestion de classe. « Je pense que si j'avais établi des attentes claires au début de mon stage et que j'avais donné à tous la consigne de long en large, j'aurais pu éviter l'attroupement à la porte. » (AS_V_5) En poursuivant, Vincent propose des pistes d'action en lien avec la gestion du temps et de l'organisation spatiale de la classe. D'une part, pour assurer une gestion du temps efficace, il suggère d'être plus proactif dans son enseignement : « Je pense qu'au lieu de ne rien faire pendant qu'un élève distribue des copies, je pourrai maximiser mon temps en faisant autre chose, par exemple en donnant des consignes [...]. Je devrai mieux gérer mon temps les prochaines fois. » (AS_V_5) D'autre part, en ce qui a trait à la gestion de l'organisation spatiale, Vincent propose d'utiliser davantage les ressources matérielles qui sont mises à sa disposition : « Je pourrai notamment utiliser les tableaux noirs pour exposer un plan de cours, un échéancier des examens à venir ou encore pour féliciter les élèves aux comportements exemplaires. » (Bilan_V_5)

6. DISCUSSION DES RÉSULTATS

6.1. La vision dégagée du cas d'Étienne

En ce qui concerne la vision d'Étienne, tout imprévu engendre une intervention réactive. C'est ce qui est vécu dans le troisième extrait vidéoscopé à 360°, où l'étudiant est confronté à des élèves qui terminent l'activité plus tôt que prévu. Une lacune dans sa planification l'amène effectivement à ressentir un certain déséquilibre ou malaise palpable qu'il associe à des moments d'improvisation et de perte de confiance. D'ailleurs, les pistes d'action futures élaborées par l'étudiant s'orientent essentiellement vers l'atténuation de ce sentiment d'inconfort qui l'habite. Selon Étienne, lorsque ressenti par les enfants, ce manque de confiance peut mener à une désorganisation du groupe-classe, se reflétant généralement par la manifestation de comportements inappropriés (Gaudreau, 2024). Sa réflexion sur sa crainte que le climat de classe « dégénère », pour reprendre ses mots, le motive à planifier des interventions préventives, telles que le balayage visuel et le renforcement positif (Sabornie et Espelage, 2022), plutôt que des stratégies réactives qu'il juge improvisées. Ultérieurement, il est possible que sa peur le pousse à tenter de tout anticiper, voire surplanifier, pour minimiser l'incertitude face à l'imprévisibilité et à la simultanéité, défis courants en classe, comme l'indique Doyle (2006). Un juste milieu réaliste pourrait rester à trouver afin d'éviter que la planification devienne une préoccupation excessive, ce qui influencerait sa vision de la planification de la gestion de classe.

Par ailleurs, le dispositif l'amène à voir que cette planification, bien que soignée et liée sur les plans didactique et psychopédagogique (Dumouchel *et al.*, 2022), aurait eu avantage à reconnaître plus spécifiquement les particularités de chaque élève, notamment les rythmes et la compréhension des consignes. Ainsi, l'une des

spécificités de la vision de la planification de la gestion de classe d'Étienne est son désir verbalisé de prendre encore plus en compte les caractéristiques individuelles de ses élèves. Elle semble en adéquation avec l'idée selon laquelle il incombe à l'enseignant·e de considérer les objectifs d'apprentissage, de même que l'unicité de chaque apprenant·e dans une perspective proactive et préventive (Gaudreau, 2022; Loiselle, 2022). Cette vision, au service de planifications futures, pourrait s'inscrire dans une visée capacitante misant sur la reconnaissance des forces des élèves et un courant écologique considérant l'environnement d'apprentissage global (Bergeron *et al.*, 2024; Doyle, 2006; Gaudreau, 2024).

L'interprétation de la vision d'Étienne fait aussi transparaître l'importance qu'il octroie à la bonification de ses pratiques, au point de vouloir aller au-delà de ses défis à relever. Bien qu'il propose des pistes d'action pour chaque vulnérabilité vidéoscopée à 360°, puis analysée avec transparence et humilité, Étienne est conscient qu'à certains moments, même ses forces nécessitent des ajustements. Les voyant manifestement aussi comme un tremplin au développement professionnel, le participant suggère des moyens concrets pour améliorer sa capacité à établir des attentes comportementales claires à l'égard de ses élèves, aspect qu'il considérerait pourtant comme l'une de ses forces.

6.2. La vision dégagée du cas de Vincent

Vincent verbalise avoir fait face à des rythmes variés et à un attroupement d'élèves à la porte, en raison d'un manque de planification quant à la gestion d'attentes comportementales claires. Pour s'ajuster à la spontanéité des événements, il mobilise des stratégies majoritairement réactives. À la lueur de son APP, sa vision évolue, laissant place à un besoin de planifier plus finement des interventions préventives. En ce sens, Vincent perçoit qu'il était de sa responsabilité d'établir au préalable des attentes claires relativement aux comportements souhaités, sans quoi l'intervention aurait pu nuire à sa relation avec les élèves. Ces propos explicitent le souci prioritaire de l'étudiant de préserver une relation positive avec ses élèves, un aspect qu'il identifie comme l'une de ses forces. Par son analyse, Vincent reconnaît l'importance de la cohérence lorsqu'il est question de faire respecter des règles et des attentes. En même temps, il se montre tiraillé, considérant, à l'instar de Jensen *et al.* (2015) et Vézina et Caron (2024), que la qualité de la relation enseignant·e-élèves relève de la personne enseignante. Toutes les situations en classe ne pouvant s'anticiper (Doyle, 2006), il devra apprendre à poser spontanément des limites de manière affirmée et bienveillante, même dans des contextes où aucune règle préétablie n'existe, et ce, sans pour autant craindre de compromettre la qualité de la relation à laquelle il tient.

Qui plus est, cette vision est largement façonnée par l'importance qu'il accorde à la connaissance de lui-même, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel. A priori, le souhait de cohérence de Vincent est intimement lié à sa crainte de devoir gérer des comportements inappropriés en classe. De manière sous-jacente, il attribue ce principal défi à sa personnalité qu'il qualifie d'anxieuse et à son manque d'estime de soi. Pour Vincent, la planification de sa gestion de classe repose particulièrement sur la reconnaissance de ses principaux défis personnels. À cet effet, sa connaissance de lui-même l'amène à douter de sa compétence à gérer la classe en cas de désorganisation et cela colore sa vision de la planification de la gestion de classe. D'aucuns insistent pour dire que l'introspection est à promouvoir et la compétence relationnelle est à développer (Espelage *et al.*, 2023; Vézina et Caron, 2024). Bernier *et al.* (2024) ajoutent d'ailleurs que l'autogestion émotionnelle est aussi au cœur du processus de planification de la gestion de classe : « se gérer soi-même » afin d'être en mesure de gérer une classe, pour reprendre l'expression utilisée par l'équipe de rédaction. Altet (2002, 2012) ainsi que Marcel et Merini (2012) soutiennent d'ailleurs cette perspective qui met de l'avant l'importance de reconnaître les caractéristiques de la personne enseignante en raison de leur influence marquée sur les pratiques professionnelles. À cet effet, même si l'étudiant reconnaît avec transparence et modestie que son principal défi est lié à sa posture en tant que personne enseignante (Gaudreau, 2024), des pistes prospectives restent à élaborer pour supporter pleinement son développement persoprofessionnel, terme inspiré de Juul et Jensen (2019).

Par ailleurs, les données recueillies auprès de Vincent ne révèlent aucune trace quant à l'observation des caractéristiques des élèves en situation d'apprentissage, un aspect crucial de la planification selon les principes de l'éducation inclusive (Bergeron *et al.*, 2011). Pourtant, selon les propos de l'étudiant au sujet de sa SAÉ, des interventions prévues semblaient tenir compte de besoins spécifiques. Cela dit, nous faisons l'hypothèse que l'observation des caractéristiques des élèves peut refléter une force ou un aspect qui nécessite moins de consolidation selon lui, influençant ainsi sa vision de la planification de la gestion de classe.

6.3. Vers une planification itérative de la gestion de classe

En somme, de ces deux visions se dégagent des particularités qui distinguent les cas d'Étienne et de Vincent, lesquelles peuvent être influencées par leurs besoins respectifs et par ce que Deprit et Van Nieuwenhoven (2021) nomment leurs impulseurs (guides d'actions pour planifier). En contrepartie, une planification itérative de la gestion de classe tend à émerger des deux visions dégagées, desquelles transparait, de manière convergente, la nature dynamique et évolutive de la planification. Ces visions sont caractérisées par les ajustements continus, la réflexion récurrente, à la fois rétrospective et prospective (Valaskakis, 1975), et la prise de décisions adaptatives en fonction des défis rencontrés ou anticipés. Dans le champ de la gestion de classe, ces constats peuvent être associés à une approche itérative, et ce, qu'elle s'amorce à l'étape de mise en œuvre d'une activité conçue (à l'instar du présent dispositif) ou à l'étape d'introspection (à l'instar de Bernier *et al.*, 2024). Dans un dispositif de formation comme la vidéoscopie à 360°, tendre vers une planification itérative de la gestion de classe peut inclure la reconnaissance de l'expérience pratique, la rétroaction que fournissent les élèves en manifestant leurs besoins diversifiés (Bergeron *et al.*, 2011), de même que l'adaptation constante des stratégies d'enseignement, voire des pratiques professionnelles analysées. Cette vision itérative n'est viable que si le personnel enseignant (actuel ou futur) y adhère avec une forme de courage qui teinte son développement, à la fois personnel et professionnel, notamment en raison de la place accordée à l'introspection, en référence au cadre scandinave de Juul et Jensen (2019).

6.4. Les retombées et limites de la recherche

Essentiellement, cette recherche permet de mettre en évidence deux visions découlant d'APP vidéoscopées à 360°, soit des appropriations individuelles de cette planification itérative de la gestion de classe. En ce sens, le dispositif, permettant de faire le pont entre institut de formation et pratique de l'enseignement, est mis au service de la réflexivité pour cerner des zones de vulnérabilité (défis), des capacités (forces) et des pistes d'action servant de levier au développement persoprofessionnel du personnel enseignant (actuel ou futur). La recherche recèle tout de même certaines limites. D'une part, le dispositif impliquant une captation vidéo permet certes de conserver des traces de l'activité professionnelle en contexte réel, mais contraint le cycle de la planification, cadre mis à l'épreuve des données collectées, à faire de l'étape de mise en œuvre son point de départ. Ce faisant, les données issues du processus préalable de planification ayant conduit à la présente mise en œuvre captée à 360° ne sont pas disponibles. En vue d'atténuer cette limite, des traces écrites des SAÉ conçues auraient pu être collectées. D'autre part, le nombre restreint de cas analysés ainsi que la singularité de chaque extrait choisi réduisent la variété des visions dégagées, affectant ainsi le critère de transférabilité des résultats. En contrepartie, le contraste entre les niveaux d'enseignement des deux participants a pu aplanir cette limite. La profondeur de l'analyse constitue en soi une force. Ainsi, les visions dégagées, bien que spécifiques à l'expérience des deux participants, aident à repenser la planification de la gestion de classe, en faveur d'une approche davantage orientée vers l'itération.

7. CONCLUSION

La gestion de classe se planifie (Nault et Lacourse, 2018), sans quoi il apparaît ardu de guider un groupe-classe (Bernier *et al.*, 2024). L'article explore des visions de la planification de la gestion de classe à travers l'APP vidéoscopées à 360° par des étudiants. En se basant sur les pratiques vidéoscopées et analysées, à l'écrit et verbalement, de ces deux futurs enseignants, l'étude qualitative révèle des regards réflexifs desquels émanent des visions. Cette recherche par cas dévoile des pistes d'amélioration dégagées par les étudiants évoluant au sein d'un cycle de la planification de la gestion de classe, et ce, d'une étape de mise en œuvre en passant par une étape de régulation de leurs pratiques de gestion de classe. Les étudiants soulignent au passage des zones de vulnérabilité perçues comme des catalyseurs pour une planification itérative de la gestion de classe. Ces constats invitent à approfondir l'exploration de dispositifs variés et à élargir l'analyse à d'autres contextes, afin de mieux comprendre comment la planification itérative peut soutenir la formation et la pratique enseignante.

8. RÉFÉRENCES

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., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- 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. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>
- Berger, J. et Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, (196), 129-154. <https://doi.org/10.4000/rfp.5099>
- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire : une recherche collaborative au primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8015/1/031617937.pdf>
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Lacerte, J. (2024). Le concept de besoin dans la prise en compte de la diversité en éducation : essai de synthèse sur des façons de l'appréhender et des lieux de tension lors de son interprétation. *Éducation & Formation*, (e-323), 87-102. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:178191>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bernier, V., Caron, J., Julien, A.-A. et Laferrière, M. (2024). La planification de la gestion de classe au primaire : guider l'aventure du groupe. Dans S. Viola et É. Tremblay-Wragg (dir.), *Planifier son enseignement au primaire* (p. 215-240). JFD.
- Borg, S. (2021). Video-based observation in impact evaluation. *Evaluation and program planning*, 89, 102007. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2021.102007>
- Bosch, K. (2006). *Planning classroom management: a five-step process to creating a positive learning environment* (2^e éd.). Corwin.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom organisation and management. Dans D. C. Smith (dir.), *Essential knowledge for beginning educators* (p. 23-27). American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).
- Bullard, C. E. (2020). *The impact of video analysis on novice teachers' self-reflection and student achievement* (publication n° 28022225) [Ed.D., Trevecca Nazarene University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- 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*, 6, 10-23. <https://www.calameo.com/books/00732675431539750a564>
- Caron, J., Julien, A.-A., Côté, A.-S. et Bergeron, G. (2025). Développement de la compétence à gérer la classe de personnes étudiantes-stagiaires accompagnées par un groupe d'analyse de pratiques vidéoscopées à 360° en contexte d'alternance intégrative. *Cenas Educacionais*, 8(e22122), 1-25. <https://www.revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/22122/16710>
- 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), 1-9. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213(4), 75-88. <http://journals.openedition.org/rfp/11064>
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Dans C. M. Evertson et C.S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (p. 97-125). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2021). La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant? Perspectives de finissants québécois. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (27), 293-310. <http://revuedeshp.ch/no-27-lorsque-lalternance-vient-soutenir-la-professionnalisation>

- Dumouchel, M., Lanaris, C. et Messier, G. (2022). La mise en relation entre la gestion de la classe et la didactique. Dans M. Dumouchel et C. Lanaris (dir.), *La gestion de la classe intégrée aux didactiques : vers un enseignement cohérent* (p. 5-22). Presses de l'Université du Québec.
- Espelage, D. L., Robinson, L. E. et Valido, A. (2023). Transformative social-emotional learning and classroom management. Dans E. J. Sabornie et D. L. Espelage (dir.), *Handbook of classroom management* (3^e éd., p. 375-387). Routledge.
- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions*, 82(2), 105-117. <https://doi.org/10.3917/cnx.082.0105>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. (2022). Comment soutenir l'engagement tout en diminuant la fréquence des comportements perturbateurs des élèves au secondaire? *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 14-17. <https://conseil-cpiq.qc.ca/publications/revue-apprendre-et-enseigner-aujourd'hui/>
- Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Jensen, E., Skibsted, E. B. et Christensen, M. V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 201-212. <https://doi.org/10.1007/s10671-015-9185-0>
- Juul, J. et Jensen, H. (2019). *De l'obéissance à la responsabilité : compétence relationnelle en milieu pédagogique*. Fabert.
- Loiselle, S. (2022). Mieux connaître ses élèves favorise une bonne gestion de classe. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 12-13. <https://conseil-cpiq.qc.ca/publications/revue-apprendre-et-enseigner-aujourd'hui/>
- Malchelosse, S. (2024). *Pratiques d'une enseignante du primaire au regard de la différenciation pédagogique au service d'un élève doué* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/3149/>
- Marcel, J.-F. et Merini, C. (2012). De la dynamique sociale des pratiques enseignantes. Dans M. Altet, C. Blanchard-Laville et M. Bru (dir.), *Observer les pratiques enseignantes* (p. 83-109). L'Harmattan.
- 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. S. 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.
- Maubant, P., Routhier, S., Oliveira Araújo, A., Lenoir, Y., Lisée, V., Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (14), 61-75. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1209>
- 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_compétences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- 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.), *La planification de l'enseignement au secondaire* (p. 177-212). Éditions JFD.

- Munthe, E. et Conway, P.F. (2017). Evolution of research on teacher's planning : implications for teacher education. Dans D. J. Clandinin et J. Husu (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 836-852). SAGE.
- Nault, T. et Lacourse, F. (2016). *La gestion de classe : une compétence à développer* (2^e éd.). CEC.
- Paquette, N., Lanaris, C., Soudani, M., Dumouchel, M. et Beaudoin, M. (2023). Didactique, gestion de la classe et liens entre les deux : importance accordée par les étudiantes québécoises et françaises en formation initiale. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 14(1), 65-74. <https://journalhosting.ualgary.ca/index.php/cjnse/article/view/77054>
- Prior, J. (2014). Focus on elementary: love, engagement, support, and consistency: a recipe for classroom management. *Childhood Education*, 90(1), 68-70. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.872518>
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants : pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Sciences humaines.
- Roche, L. (2023, 20 octobre). *L'intégration de la vidéo 360 dans la formation des enseignants : un levier pour accélérer la professionnalisation?* [conférence en ligne]. CRIFPE-UQ, QC, Canada.
- Sabornie, E. J. et Espelage, D. L. (2022). *Handbook of classroom management* (3^e éd.). Routledge.
- 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>
- Tiberghien, A. (2015). L'usage de la vidéo en formation : une approche didactique. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle* (p. 187-202). De Boeck Supérieur.
- Valaskakis, K. (1975). Prospective, rétrospective et perspective : un essai de modélisation du temps. *L'Actualité économique*, 51(2), 209-228. <https://www.erudit.org/fr/revues/ae/1975-v51-n2-ae3131/800618ar/>
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (30), 13-31. <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2634>
- 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*, 7(2), 20-28. <https://www.calameo.com/books/007326754339b56c1f780>

Note de remerciements

1. Une aide financière du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH_2021-2024) a été accordée pour cette recherche.
2. Une bourse d'initiation à la recherche (EDUQAR et CRIFPE_2023) a été accordée à l'étudiante Anne-Sophie Côté, coautrice de l'article.
3. Un fort engagement des personnes participantes a rendu possible cette recherche.