



HAL
open science

GESTION DE CLASSE : QUELLES PISTES POUR FORMER LES ENSEIGNANTS NOVICES ?

Peggy Cadière, Sébastien Chaliès

► **To cite this version:**

Peggy Cadière, Sébastien Chaliès. GESTION DE CLASSE : QUELLES PISTES POUR FORMER LES ENSEIGNANTS NOVICES ?. Carrefours de l'éducation, 2018, 10.3917/cdle.046.0221 . hal-03832750

HAL Id: hal-03832750

<https://hal.science/hal-03832750>

Submitted on 27 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Peggy Cadière,
Sébastien Chaliès**

peggy.cadiere@univ-tlse2.fr
sebastien.chalies@univ-tlse2.fr

GESTION DE CLASSE : QUELLES PISTES POUR FORMER LES ENSEIGNANTS NOVICES ?

Plusieurs articles font une recension des résultats de recherche concernant les problématiques liées à la gestion de classe par les enseignants (par exemple : Egebergetal, 2016 ; Dibapile, 2012 ; Martineau *et al.*, 1999 ; Postholm, 2013). De façon générique, cette activité enseignante est définie comme « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et de restaurer les conditions propices au développement des compétences des élèves en classe » (Archambault, Chouinard, 2003, p. 15). Elle sous-tend d'autres activités interpénétrées comme par exemple : gérer les ressources (matérielles, spatiales ou temporelles) ; établir des attentes claires envers les élèves (par délivrance de consignes, de règles de conduite, etc.) ; maintenir l'attention et l'engagement de ceux-ci dans les situations proposées ; développer et entretenir des relations positives et enfin, gérer les comportements difficiles (O'Neill, Stephenson, 2011). Si la gestion de classe est une des préoccupations les plus communes des enseignants débutants (Buyuktaskapu Soydan *et al.*, 2018 ; Ganser, 1996 ; Jacques, 2000 ; Ladd, 2000 ; Blaya, Baudrit, 2006), les formations initiales des enseignants y consacrent pourtant peu de temps (Blaya, Beaumont, 2007). Les apports relatifs à la construction d'une professionnalité permettant la gestion des comportements perturbateurs dans les classes notamment y sont sous-représentés (par exemple : Emmer, Stough, 2001 ; Evertson, Weinstein, 2006). C'est un reproche fait par les enseignants novices (EN) eux-mêmes (Ladd, 2000 ; Monroe *et al.*, 2010). Finalement, confrontés à la multiplicité de ces comportements, voire de conduites agressives et de violences verbales de leurs élèves, les EN sont de plus en plus stressés (Mc Cornick, Barnett, 2011) et insatisfaits de leur entrée dans le métier (Amathieu *et al.*, 2013 ; Landers *et al.*, 2008) et mettent

en place des stratégies de « survie » peu cohérentes (Lessard, 2011) qui peuvent alimenter les difficultés déjà ressenties. Pour certains d'entre eux, cet état de fait aboutira à des situations de « burnout » et au final d'abandon du métier (Brouwer, Tomic, 2000 ; Friedman, 2006 ; Gervais, 2011 ; Nault, Lacourse, 2008 ; Martineau *et al.*, 1999). Paradoxalement, très peu d'études ont été menées sur la formation professionnelle en contexte concernant la gestion de classe (Gaudreau, 2014) mais elles ont montré l'efficacité de dispositifs d'assistance professionnelle sur la perception et la compréhension qu'ont les enseignants des problèmes de comportements de leurs élèves (Massé *et al.*, 2013) et la qualité des interventions visant à gérer la classe et les comportements difficiles (Mac Suga, Simonsen, 2011 ; Reinke *et al.*, 2008). S'il faut dépasser le mythe des techniques efficaces dans ce domaine (Lee, Choi, 2008), sur quels éléments fonder un dispositif de formation à la gestion de classe pour des EN ? Le défi semble se situer au niveau de la difficile articulation entre les contenus proposés en formation et la nécessaire singularité des contextes et des acteurs dans une profession où l'interaction enseignant / élèves crée une incertitude importante dans l'agir en classe.

Notre note de synthèse se donne pour objectif d'identifier, dans la littérature scientifique, les éléments significatifs en matière de formation à la gestion de classe et de les exploiter pour tracer de nouvelles pistes de formation.

MÉTHODE

La méthode de construction de cette revue de littérature se compose de trois étapes successives : la stratégie de recherche des publications scientifiques à partir de moteurs de recherche électroniques, la définition des critères d'inclusion/exclusion pour sélectionner les publications scientifiques les plus pertinentes et, enfin, l'analyse de ces publications.

La stratégie de recherche des publications scientifiques

La stratégie de recherche des publications scientifiques a consisté à interroger les moteurs de recherche nationaux et internationaux en sciences de l'éducation (ERIC, FRANCIS, Science Direct, Academic Search Premier et Cairn info). Cette étape nécessitait de clarifier les mots-clefs et de les traduire. De nombreuses terminologies sont exploitées au sein de la littérature scientifique pour qualifier ce que nous avons initialement nommé « la gestion de classe et des comportements perturbateurs en classe ». Les auteurs du champ exploitent par exemple les concepts de « gestion de classe » (Archambault, Chouinard, 2003), « *classroom management* » (Kounin, 1970 ; Doyle, 1986 ; Brophy, 1988), « *misbehavior* » (Martin *et al.*, 1999), « *indiscipline* » (Cothran, Kulinna, 2007 ; Fernandez-Balboa, 1990),

« perturbations » (Martin, Morcillo, Blin, 2004), « comportements perturbateurs » (Desbiens *et al.*, 2005). Dans la mesure où les premiers articles ciblés avec ces dernières déclinaisons intégraient tous les termes « gestion de classe » ou « classroom management », nous avons réduit le nombre de déclinaisons pour mettre en place notre recherche (Voir tableau 1). À partir de ces mots-clés, 17800 publications ont alors été repérées, réduites à 2024 en couplant la recherche avec les mots « comportements perturbateurs » ou « perturbations ». Le même procédé a été mené en anglais avec les mots « *classroom management* » AND « *misbehavior* ». Nous avons ensuite croisé ces publications avec un second groupe de mots-clés relatifs aux contenus et dispositifs de formation proposés aux enseignants pour construire leur compétence à gérer les perturbations en classe. Nous avons choisi dans un premier temps de ne pas exclure les recherches concernant la formation continue dans la mesure où elles pouvaient contenir des analyses comparatives intéressantes et des propositions d'orientation pour les EN. Les mots-clés exploités étaient alors « formation des enseignants », « dispositif de formation », « enseignant novice », « *preservice teacher* », « *inservice teachers* » et « *teacher training* ». Au final, grâce à la mise en tension de ces deux groupes de mots-clés, 1 229 publications scientifiques publiées après 1999 ont été identifiées (tableau 1).

Tableau 1 : résultats de recherche des publications portant sur la gestion de classe et la formation des enseignants à la gestion de classe

Recherches initiales (bases de données)	« <i>Classroom management</i> » AND « <i>misbehavior</i> » OU « <i>gestion de classe</i> » ET « <i>perturbations</i> » OU « <i>comportements perturbateurs</i> » Après 1999	« <i>Classroom management</i> » AND « <i>misbehavior</i> » OU « <i>gestion de classe</i> » ET « <i>perturbations</i> » OU « <i>comportements perturbateurs</i> » ET « <i>teach* training</i> » OU « <i>formation des enseignants</i> » Après 1999
ÉRIC	61	6
FRANCIS	4	1
Academic Search Premier	1 206	774
Sciences Direct	644	447
Cairn Info	109	1
Total	2024	1 229

Les critères d'inclusion / exclusion

Lors d'une deuxième étape, nous avons effectué une lecture dite « de sélection » des publications identifiées. Elle portait sur les mots-clés et le résumé

de chacune d'elles. Elle nous a permis de conserver ou d'écarter ces dernières à partir de l'application de critères d'inclusion et d'exclusion (Tableau 2).

Tableau 2 : Critères d'inclusion et d'exclusion des publications

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
a. Doit avoir comme objet principal les activités de formation dont l'objet est la gestion de classe, la gestion des perturbations scolaires ou des comportements perturbateurs. b. Peut avoir comme objet principal la gestion de classe, les perturbations scolaires, ou les comportements perturbateurs si elle intègre des perspectives sur la formation c. Peut examiner l'activité des enseignants dans la classe concernant leur management, leur gestion, leur contrôle des comportements d. Peut proposer des modélisations normatives e. Doit être un ouvrage, un article de revue, un périodique ou chapitre d'ouvrage f. Doit être publié après 1999	a. Études qui traitent du management et de la gestion hors situation d'enseignement b. Études qui traitent des incidents « didactiques » ou de perturbations liées à l'apprentissage c. Recherches portant sur l'enseignement spécialisé ou sur des pathologies spécifiques

Au final une centaine de publications scientifiques ont été conservées et analysées dans leur exhaustivité.

L'analyse des publications scientifiques sélectionnées

Suite à la lecture des résumés des publications, nous avons opté pour une démarche qui permette de se centrer sur les résultats des recherches en question. Nous nous sommes donc concentrés sur les parties « conclusion » et « discussion » et avons procédé à une analyse qualitative des publications de façon descriptive et non interprétative (Strauss, Corbin, 1990). Les catégories constituées à cette occasion l'ont été au fil des lectures et chaque nouvelle catégorie a été créée quand les éléments rencontrés ne pouvaient être classés au sein d'une catégorie déjà constituée. Elles étaient au nombre de quatre : (i) résultats concernant les pratiques favorables à la gestion de classe ; (ii) caractéristiques et pratiques de gestion de classe des enseignants novices ; (iii) préconisations d'éléments à prendre en compte pour organiser des dispositifs de formation pertinents ; (iiii) limites et améliorations possibles de dispositifs de formation expérimentés. Compte tenu de l'objectif que nous nous étions fixé et du fait que plusieurs revues de littératures recensaient déjà un certain nombre de résultats des catégories (i) et (ii) (Dibapile, 2012 ; Martineau *et al.*, 1999 ; Postholm,

2013), nous nous sommes plus particulièrement intéressés aux deux dernières catégories.

Pour éviter une juxtaposition de propositions et de préconisations, nous avons organisé notre propos pour mettre en évidence les deux conditions essentielles qui pouvaient être retenues de l'ensemble des résultats : enrichir le répertoire de réponses possibles des enseignants novices et prendre en compte leur singularité. Outre ces conditions, des propositions de mises en œuvre de dispositifs ont émergé, nous avons retenu et classifié celles qui pouvaient constituer des pistes intéressantes pour intégrer ces conditions. Au final, ce travail structure les différentes sections de cette revue de littérature.

RÉSULTATS

L'analyse des publications scientifiques étudiées permet de circonscrire deux principales conditions à l'aménagement des dispositifs de formation des EN à la gestion de classe et des perturbations dans la classe : (i) proposer des contenus visant à élargir leur répertoire de réponses potentielles en classe et, (ii) prendre en compte la singularité des EN au sein des dispositifs de formation proposés. Ces deux conditions sont finalement assez paradoxales puisqu'on propose dans le premier cas de former à un contenu générique et dans le second de s'intéresser à l'aspect singulier de l'acte et des acteurs. Notre discussion portera sur la manière de faire cohabiter ces deux préoccupations dans une optique de formation.

Première condition : Élargir le répertoire de réponses possibles des enseignants novices

Au-delà des connaissances nécessaires aux EN pour comprendre les comportements perturbateurs (ou perturbations) des élèves et améliorer la gestion de classe, toutes les études mettent en avant la nécessité d'enrichir le répertoire de leurs réponses potentielles en situation. C'est en offrant des réponses potentielles variées à une même situation critique, c'est-à-dire en permettant aux EN d'avoir des alternatives possibles en matière de réponses aux perturbations vécues en classe, que ces derniers pourront en effet être en capacité de les surmonter (voir par exemple : Piwovar *et al.*, 2013). Cette orientation en matière de formation est généralement justifiée sur la base de trois constats. Le premier est lié au manque de connaissances procédurales chez les EN lors de leurs premiers pas en classe pour intervenir face à des situations difficiles (Buyutaskatapu Soydan *et al.*, 2018 ; Chouinard, 1999 ; Lamarre, 2004). Le deuxième constat est que les EN ne planifient pas leurs modalités d'intervention

en classe (Dufour, Chouinard, 2013) et se voient donc amenés à improviser lorsqu'il s'agit de répondre *in situ* à des perturbations d'élèves. Leurs réponses ne tiennent pas compte de l'explication du comportement et sont souvent stéréotypées : ils « ignorent » ou « dictent sans discussion un comportement » pour mettre fin au plus vite à la situation (Desbiens *et al.*, 2008). Le troisième constat est associé à une conséquence des deux premiers : en difficulté régulière dans leur classe, les EN attendent des réponses pratiques et fonctionnelles à court terme au sein de leur contexte d'enseignement (Rayou, Ria, 2009). La profusion de travaux cherchant à modéliser les compétences liées à la gestion de classe ou à proposer des réponses pragmatiques montre à quel point le besoin est là (voir par exemple : Blin, 2001 ; Bluestein, 2014 ; Marzano *et al.*, 2005 ; Simonsen *et al.*, 2008). Tous ont vocation à fournir aux enseignants, novices ou expérimentés, des explications et des procédures pour faire face à leurs difficultés. Ces modèles, quoique très instructifs, sont difficilement mobilisables pour des EN parce que la complexité des situations vécues en classe peut rendre difficile la mobilisation éclairée de ces savoirs (Gaudreau, Frenette, 2014) mais aussi parce qu'ils ne perçoivent pas toujours la cause des comportements (Chouinard, 1999). Nous avons donc choisi de nous pencher plus spécifiquement sur les écrits scientifiques qui rendent compte de dispositifs de formation expérimentés et visant à augmenter le répertoire de réponses des EN.

Ainsi, parmi les propositions que nous avons pu trouver, les situations de formation menées sous la forme de discussions entre pairs à partir de la mise en mots de cas concrets (Rayou, Ria, 2009 ; Gaudreau, Frenette, 2014 ; Héту, 1999) ou fictionnels par le biais de plateformes d'échanges numériques (Lee, Choi, 2008) apparaissent comme le plus souvent mobilisées. L'expérience de Lee et Choi (2008) relate par exemple l'utilisation d'une plateforme appelée « *web-based case instruction* » facilitant les échanges entre pairs sur la base d'un support numérique constitué de témoignages relatifs à des situations de gestion de classe. L'expérience menée par Rayou et Ria (2009) met en lumière les avantages de créer un dispositif organisé et mené par les EN eux-mêmes afin de centrer les échanges sur leurs préoccupations. Quels que soient les formats proposés, le postulat qui justifie leurs usages est identique. Les EN accèdent en effet, par l'examen critique de leurs propres expériences de classe et de celles de pairs, à de nouveaux niveaux de compréhension susceptibles de guider leurs actions futures (Chouinard, 1999). En outre, confrontés ou confrontant les autres à la nécessité d'explicitier leur activité de classe, voire de la justifier, les EN construisent progressivement d'autres réponses professionnelles pour faire face *in situ* aux perturbations des élèves (Rayou, Ria, 2009 ; Gaudreau, Frenette, 2014). Pourtant, ces résultats sont à mesurer car les EN pourraient

avoir tendance à se saisir des pratiques de classe présentées comme efficaces pour gérer les perturbations sans trop les discuter dans la mesure où celles-ci trouveraient des similitudes avec leurs situations. Le processus d'imitation de pratiques considérées comme exemplaires, sans adaptation aux singularités de chaque contexte d'enseignement, risquerait alors d'accentuer les difficultés au lieu de les résoudre. L'efficacité de ce type de dispositifs de formation tient aussi pour certains auteurs de la nature des interactions engagées lors de la formation. Éviter l'uniformisation des pratiques ou une vision « applicationniste » de la formation (Martineau *et al.*, 1999) peut tenir à la capacité du formateur accompagnant à poser les limites à ces propositions. Les retombées les plus saillantes sont en effet relevées lorsque le formateur est capable de créer une situation de confiance et de partage professionnel entre EN (Le Fevre, 2014 ; Reeves, 2010).

La construction d'un répertoire de réponses potentielles par les EN en classe lorsqu'ils sont confrontés à des perturbations d'élèves peut aussi se faire dans d'autres types de situations de formation. C'est le cas, par exemple, des dispositifs dits de « mentorat » ou « tutorat » au sein desquels des enseignants expérimentés accompagnent les EN tant lors de leur pratique de classe que lors de temps précédant ou succédant celle-ci (Blaya, Baudrit, 2006 ; Malet, 2000 ; MacSuga, Simonsen, 2011). Ce type de formation de type « accompagnement » au sein même du contexte professionnel tend à renforcer l'efficacité des interventions en classe par les EN lorsqu'ils sont confrontés à des perturbations (Reink *et al.*, 2012 ; Jackson *et al.*, 2013). L'accompagnement des tuteurs permettrait en effet aux EN tout à la fois d'accéder à de nouvelles façons de faire efficaces, au sein même de la classe de leur tuteur, mais aussi d'avoir un soutien effectif lors de leurs tentatives d'exploitation. Autrement dit, la présence du tuteur leur permet d'être à la fois mieux outillés par des pratiques accessibles et facilement transférables au sein de leur classe mais aussi rassurés dans leurs usages (Lefevre, 2014 ; Reeves, 2010). La récente enquête menée par Christofferson et Sullivan (2015) souligne l'importance de cet accompagnement professionnel dans le domaine de la formation à la gestion des perturbations des élèves en classe puisque c'est le mode d'intervention qui a été perçu par les EN comme le plus efficace dans ce domaine aux États-Unis. Il est à souligner que pour certains auteurs, cet accompagnement par des enseignants expérimentés permet, en outre, de les « préparer à l'improvisation » (Martineau *et al.*, 1999), c'est-à-dire d'enrichir leur capacité de résolution de nouveaux problèmes rencontrés en classe (Gaudreau *et al.*, 2012 ; Marzano *et al.*, 2005). Les pratiques de mentorat ou tutorat nécessitent certaines conditions pour être efficaces. La première réside dans l'aspect

volontaire de la démarche de l'expert (Blaya, Baudrit, 2006) ; de sa capacité à verbaliser les procédures qui pourraient être plus efficaces, de sa connaissance du terrain d'exercice mais aussi de sa capacité à confronter sa vision à celle de l'EN afin de créer des échanges permettant une réelle réflexivité (Chouinard, 1999 ; Rayou, Ria, 2009). Pourtant, les connaissances des experts ont souvent peu de sens pour les débutants dans la mesure où elles ne correspondent pas à leur perception de la situation (Rayou, Ria, 2009) et il est donc nécessaire pour le mentor et pour la conception de dispositifs de formation de s'appuyer sur les « mondes typiques » des EN, leurs « émotions typiques » (Ria *et al.*, 2003), leurs « préoccupations et dilemmes typiques » (Ria *et al.*, 2001), leurs « expériences typiques » (Ria *et al.*, 2004) recoupant seulement partiellement les mondes des enseignants chevronnés. Si cette vision de la formation ne renvoie pas aux pratiques de gestion de classe experte, elle reste une vision générique des besoins des EN qui va impliquer une prise en compte spécifique de leur singularité en tant que personne en formation.

Seconde condition : parvenir à prendre en compte La singularité des enseignants novices impliqués en formation

Bon nombre de travaux de la littérature, sans forcément remettre en question la nécessité de proposer aux EN un répertoire de réponses envisageables lors de perturbations en classe, mettent en avant son caractère insuffisant. Ils soulignent par exemple l'intérêt de répondre aux besoins toujours spécifiques des formés (Bissonnette, Richard, 2010), de satisfaire leurs attentes propres (Fritz *et al.*, 1995) ou encore de s'adapter à leur rapport toujours individualisé à la formation (Flietz, 2004). Autrement dit, ils pointent la nécessité d'aménager les dispositifs de formation de sorte qu'ils puissent prendre en compte la singularité de chaque EN (Dufour, Chouinard, 2013 ; Martineau *et al.*, 1999) au travers (i) leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (ii) leur cursus et vécu scolaire et par voie de conséquence (iii) leurs croyances et représentations sur les élèves et le métier.

Développé par Bandura (2007), le sentiment d'auto-efficacité ou d'efficacité personnelle (SEP) peut se définir comme la croyance qu'a la personne en sa capacité à réussir au sein d'une tâche. Le SEP a une influence majeure sur les attitudes et pratiques pédagogiques des enseignants (Bandura, 2007 ; Poulou, Norwich, 2002 ; Skaalvick, Skaalvick, 2007). Ce sentiment est plus fragile chez les novices (Dufour, Chouinard, 2013) et le développement de leur identité professionnelle se construit de façon concomitante avec le SEP (Lacourse, Moldoveau, 2011). Ainsi, quelques études récentes tendent à prendre en considération cette dimension chez les EN notamment pour réinterroger

les dispositifs de formation à la gestion de classe (Dufour, Chouinard, 2013 ; Gaudreau, Frenette, 2014 ; Ozder, 2011). Ainsi, selon certains travaux (voir par exemple : Dufour, Chouinard, 2013) plus les EN présentent un SEP élevé plus ils sont ensuite en facilité lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés de gestion de classe. Ils s'exposent beaucoup moins aux risques d'épuisement professionnel en acceptant de demander de l'aide à leurs formateurs de terrain ou d'université ; ils acceptent plus facilement de se lancer dans des pratiques de classe innovantes à partir des recommandations qui leur sont faites en formation ; ils créent moins les conditions des perturbations en classe car ils sont plus ouverts aux élèves présentant des difficultés (Gaudreau *et al.*, 2012 ; Ozder, 2011) et s'engagent plus précocement dans leur soutien (Gaudreau, Frenette, 2014). Par ailleurs, l'évaluation du SEP des EN concernant la gestion de classe pourrait permettre de prévenir l'épuisement professionnel (Dicke *et al.*, 2015). Apprécier et alimenter ce SEP apparaît donc comme un enjeu de taille au sein des dispositifs consacrés à la formation à la gestion des perturbations en classe chez les EN (Dufour, Chouinard, 2013).

Les cursus de formation, l'âge ou le genre sont aussi des facteurs d'influence singuliers examinés dans les recherches. Les liens ne sont pas toujours significatifs et les influences directes réciproques sont traitées de manières contradictoires (Hicks, 2012). Mais certaines recherches ciblent plus précisément le vécu scolaire comme facteur important de la construction de croyances et représentations du métier. « Ces représentations, héritées de leurs expériences antérieures en tant qu'élèves, se sont formées la plupart du temps au contact d'un ou deux enseignants marquants qui font alors office de modèles de rôle » (Chouinard, 1999 p. 499). Par voie de conséquence, ce vécu pourrait donc expliquer certaines pratiques de classe en matière de gestion des perturbations (Balli, 2011 ; Yariv, Mastik, 2013). « Il est logique de penser que l'éventail des croyances que les étudiants se sont forgées au fil de leurs expériences en tant qu'élèves est solidement ancré au moment où ils entrent en formation initiale d'enseignants » (Crahay *et al.*, 2010).

Chaque individu possède des croyances et représentations singulières. Qu'elles s'expliquent par le vécu scolaire ou tout autre forme d'expérience passée, les croyances et représentations ont un impact sur la pratique notamment concernant la gestion de classe (Tertemiz, Okud, 2014) et doivent à ce titre être prises en compte (Crahay *et al.*, 2010). Mais cet impact n'est pas toujours une relation de cause à effet. L'étude de Cothran et Kulinna (2008) a montré que les causes attribuées aux comportements perturbateurs des élèves en EPS n'entraînaient pas forcément l'utilisation de stratégies de gestion de classe cohérentes avec celles-ci. Par ailleurs, une étude portant sur les différences interculturelles entre

les États-Unis et la Corée montre des pratiques de gestion de classe différentes malgré des croyances similaires (Kho, Shin, 2014). Elles peuvent porter à la fois sur l'explication de comportements perturbateurs d'élèves, sur les techniques de gestion de classe ou l'efficacité de certains modèles, sur l'implication du contexte scolaire et de son influence (Cothran, Kulinna, 2009) mais aussi sur les formations les plus susceptibles de préparer à la gestion de classe (Martin, 2004). On pourrait donc penser que la modification de certaines croyances lors de la formation permettrait de transformer les pratiques de gestion de classe. Mais Richardson et Placier (2001), en résumant les études antérieures aux années 2000, montrent des résultats très variables sur ce point : les croyances ne se modifieraient pas de façon significative avec la formation telle qu'elle était organisée à cette époque. Pourtant, certaines études plus récentes valident des modifications de ces systèmes de pensée quand on intègre à la formation une confrontation à la pratique professionnelle (Crahay *et al.*, 2010). Ces éléments pourraient nous faire penser les croyances comme des systèmes de pensées trop complexes pour en faire un outil prédictif des pratiques. Comment alors, justifier leur prise en compte pour fonder des dispositifs de formation ? La réponse ne se trouve pas dans l'aspect prédictif des pratiques mais bien dans une identification des croyances qui pourraient devenir des obstacles à la formation. Autrement dit, la formation pour être plus efficace devrait prendre en compte ces éléments pour lever les obstacles et faire évoluer les formés par la confrontation à la pratique de classe. Le ciblage de certaines situations de classe pourrait se faire dans le but explicite d'impacter sur certaines croyances identifiées comme responsables de pratiques peu efficaces.

L'ensemble des éléments issus des recherches considérées semble attester de la nécessité de mettre en œuvre des pratiques de formations qui prennent en compte la singularité des formés dans leur complexité. Il s'agit donc de limiter les résistances des EN lors des formations, de les aider à développer des compétences à expliquer la source des difficultés ressenties pour éventuellement y remédier mais aussi, par la pratique de classe, de les aider à s'engager dans un processus de transformation de pratiques inopérantes ou de renforcement de pratiques efficaces. Les dispositifs de formation ne peuvent donc se limiter à construire un répertoire d'actions envisageables pour répondre aux besoins de formation à la gestion de classe. Ils doivent donner l'occasion à chaque EN d'explorer et d'analyser ses croyances et représentations singulières (Balli, 2011) pour progressivement les amener à les transformer par la mise en œuvre singulière d'éléments appris.

Perspectives envisageables en matière de formation à la gestion de classe et des perturbations en classe

La formation des EN à la gestion de classe et des perturbations en classe ne semble pas pouvoir se faire au sein de dispositifs usuels de formation. Deux raisons à cela. Tout d'abord, face à l'urgence des besoins que les perturbations occasionnent, les EN sont en attente de formations qui fixent des façons de faire. Ils sont à cet égard très critiques à l'encontre des dispositifs réflexifs usuels. D'autre part, la nature du besoin (moment critique dans le travail nécessitant un engagement personnel de l'enseignant) renforce la nécessité de prendre aussi en considération la possibilité pour chaque EN de mettre à sa main des façons de faire sélectionnées comme efficaces mais aussi génériques. Il y a donc là une problématique de l'accompagnement des usages des propositions de formation, par nature au départ, communes à tous. Nous avons exploré différentes pistes pour trouver des exemples de situations ou des outils de formation susceptibles de dépasser le paradoxe pointé et d'ouvrir de nouvelles voies pour former à la gestion de classe. Notre recherche nous a amenés à identifier deux types de pistes : (i) celles issues de la création d'un univers fictionnel, (ii) celles issues d'un aménagement, voire d'un accompagnement en temps réel dans une situation de classe.

L'univers fictionnel, en suscitant de nouvelles interprétations et significations à partir d'une exploration, constitue un vecteur de développement de l'expérience en permettant la réorganisation d'expériences passées et l'ouverture vers de nouvelles façons d'agir (Leblanc, Sève, 2012). Cet univers peut être créé à l'occasion de situations de formation utilisant la vidéo par exemple. Parmi les intérêts significatifs de cet outil (voir pour une synthèse : Gaudin, Chaliès, 2012), la possibilité d'avoir accès aux composantes non verbales (mais observables) de l'acte d'enseigner lors de la gestion des perturbations en classe (Nichol, Watson, 2000) est tout particulièrement intéressante pour les EN. La formation à la communication dite non-verbale au même titre qu'à la communication verbale (Forest, 2006 ; Boizmault, Cogérino, 2012 ; Moulin, 2004) apparaît comme nécessaire pour permettre aux EN d'apprendre à intégrer au sein de leur répertoire d'actions envisageables face aux perturbations de leurs élèves, un ensemble de communications non verbales génériques et constitutives de la professionnalité enseignante et leurs usages potentiels compte tenu de ce qu'ils sont comme individus. La vidéo est aussi un moyen de se voir soi-même ou entre pairs (Rayou, Ria, 2009), expérimenter ces éléments et pourrait donc enrichir la formation par un travail sur le corps et son utilisation (Boizmault, Cogérino, 2012 ; Dhaem, 2012). L'EN est à la fois spectateur d'un répertoire de situations ainsi que de réponses et procédures préalablement pensées et expérimentées. Le fait

d'exprimer un jugement de valeur sur la manière d'agir d'autrui par des phénomènes d'empathie et une « résonance émotionnelle et intentionnelle », crée une interrogation sur sa propre manière d'agir dans des situations similaires et la recherche de points de vue complémentaires (Leblanc, Sève, 2012 § 24). L'utilisation de la vidéo en formation comporte pourtant des limites : elle peut nuire au développement professionnel si l'émotion provoquée par le visionnage submerge le sujet (Leblanc, Veyrunes, 2011) ; elle peut complexifier les objectifs de formation et provoquer des mésinterprétations (Gaudin, Chaliès, 2012) et nécessite donc une préparation et un accompagnement important (Leblanc, Veyrunes, 2011).

De manière moins commune, les outils technologiques permettent aussi de recréer des situations professionnelles fictionnelles pour alimenter les formations, notamment par le biais de simulations sur des plateformes comme « Second Life » dans lesquelles des formateurs créent des classes virtuelles pour permettre aux EN d'exercer des pratiques sans « impact réel » sur des élèves (Muir *et al.*, 2013).

En dehors de l'utilisation d'outils technologiques, l'univers fictionnel peut aussi être créé grâce à des situations de type « jeux de rôles ». Régulièrement exploitées en formation, elles ne font que rarement l'objet d'études approfondies (Archieri, 2013 ; Archieri, Guérin, 2012 ; Rudolph, 2008 ; Visioli, 2009). Dans ces situations, les EN sont invités à jouer de manière improvisée ou non des situations de classes présélectionnées accompagnés par des formateurs. Les résultats montrent que les expériences construites à ces occasions pourraient être améliorées grâce à un accompagnement fort et à un ciblage précis des objectifs de formation en complément d'apprentissages plus génériques (Rudolph, 2008).

Le second type de pistes inclut des dispositifs de formation qui mettent en situation les EN dans des contextes aménagés ou accompagnés, mais réels. Quand on parle de créer des situations de formation de plus en plus proches du travail effectif, on peut s'intéresser au microteaching ou encore au co-teaching. Ces deux méthodes permettent de recréer des conditions proches de la situation de travail réel en diminuant les facteurs de difficulté. Le microteaching implique de recréer une classe en diminuant le temps d'intervention, le nombre d'élèves et de cibler certains objectifs de formation. Les expérimentations menées montrent une efficacité de cette situation de formation notamment pour améliorer la planification de la gestion de classe (Cetin, 2013 ; Saban, Coklar, 2013). Le co-teaching implique l'intervention de deux personnes face à une classe. Les expériences menées jusqu'à présent montrent que c'est une proposition prometteuse qui permet aux enseignants de se développer professionnellement et d'entrer dans une démarche réflexive (King-McKenzie *et al.*, 2013).

Sous une autre forme, le conseil en direct ou coaching par oreillette est une voie surprenante mais qui commence à faire son chemin dans la formation des enseignants. Elle permet à l'EN d'être accompagné en cours de travail et en toute discrétion. Testée dans diverses études concernant l'enseignement spécialisé (Goodman *et al.*, 2008), cette technique semble apporter des réponses au paradoxe soulevé en *Amont*. La mise en œuvre peut s'inspirer de ce qui existe dans d'autres domaines, notamment celui du coaching sportif. La difficulté réside dans la formation spécifique que doivent avoir les coachs pour être en capacité de conseiller efficacement dans des situations émotionnellement complexes (Rock *et al.*, 2009 ; Rock *et al.*, 2009).

Ces deux orientations ne sont évidemment pas incompatibles et apportent différentes formes d'expériences langagières, émotionnelles, sensorielles aux EN. Il ne s'agit donc pas de les proposer de manière exclusive ou de les juxtaposer mais bien d'opérer un choix, un agencement de ces différentes expériences pour amener l'EN à évoluer vers une professionnalité qui favorise la gestion de sa classe.

CONCLUSION

La spécificité de l'objet « gestion de classe » implique une réflexion singulière sur les modalités, conditions et outils utilisés pour la formation des EN. Nous avons évoqué ici le paradoxe d'une formation qui nécessiterait à la fois un contenu générique mais aussi la prise en compte singulière des EN et les moyens de le dépasser pour générer plus d'efficacité dans les pratiques. Les travaux menés soulignent l'importance de préparer les formés à vivre des situations difficiles, porteuses d'émotions fortes en les confrontant à des situations de travail fictionnelles ou aménagées présentant des similitudes en matière de gestion des perturbations des élèves avec le travail réellement mené en classe. Les dispositifs de formation doivent donc permettre aux EN, en étant accompagnés, de mettre à leur main, autrement dit en fonction de ce qu'ils sont individuellement, les actions génériques préalablement proposées à tous comme constitutives de leur répertoire. Des dispositifs de formation composés de situations pensées et agencées spécifiquement pour être de plus en plus proches du contexte réel de l'activité professionnelle pourraient faciliter la mise en place effective de réponses proposées par les experts en matière de gestion de classe. Cette réflexion nous amène à considérer une formation efficace dans le domaine, comme le passage d'une épistémologie de la connaissance à une épistémologie de l'expérience. Un dispositif de formation efficace pourrait donc être conçu comme la constitution, à partir du contexte de travail et des réponses proposées

par les experts, d'une « trajectoire expérientielle » composée de diverses situations qui permette aux EN d'expérimenter progressivement les émotions et dilemmes inhérents à la gestion d'une classe.

Peggy Cadière, Sébastien Chaliès

UMR (éducation formation travail savoirs (EFTS – MA 122))

Université Toulouse Jean Jaurès (UT2J)

Bibliographie

Amathieu J., Chaliès S. (2012). *Repenser les dispositifs de formation professionnelle des enseignants novices pour accroître leur satisfaction professionnelle*. Actes du Colloque International de l'ARIS, Amiens, 24-26 Mai.

Buyuktaskapu Soydan S., Alakoc Pirpir D., Ozturk Samura A., Angin D. E. (2018). Pre-School Teachers' Classroom Management Competency And The Factors Affecting Their Understanding of Discipline. *Eurasian Journal of Educational Research*, vol 73, p. 149-172

Chaliès, S., Amathieu, J., Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, n° 76(3), p. 309-334.

Archambault J., Chouinard R. (2003) [1999]. *Vers une gestion éducative de la classe* (2^e éd). Boucherville : Gaëtan Morin.

Archieri C. (2013). Expérience et trajectoire d'apprentissage dans un dispositif de formation théâtre. *Revue Travail et Apprentissages*, n° 12, p. 34-50.

Balli S.-J. (2011). Pre-service teachers' episodic memories of classroom management. *Teaching And Teacher Education*, n° 27, p. 245-251.

Bandura A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck.

Bissonnette S., Richard M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, vol 23, n° 3, p. 34-36.

Blaya C., Baudrit A. (2006). Le mentorat des enseignants en début de carrière : entre nécessité et faisabilité ? *Recherche et formation*, n° 53, p. 109-122.

Blaya C., Beaumont C. (2007). *La formation initiale des enseignants et enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de violence à l'école : un tour d'horizon international*. Communication présentée lors de la journée conférence sur la violence à l'école, Sherbrooke, Québec, Canada.

Bluestein J. (2014). *Managing 21st century classrooms: how do i avoid ineffective classroom management practices?* Alexandria (VA): Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Boizmault M., Cogérino G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : la communication non-verbale au service de l'efficacité de l'enseignant. *STAPS*, n° 98, p. 67-79.

Brophy J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching And Teacher Education*, vol 4, n° 1, p. 1-18.

- Brouwer A., Tomic W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, vol 16, n°2, p. 239-253.
- Bru E., Stephens P., Torsheim T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, vol 40, n° 4, p. 287- 307.
- Cetin S. (2013). The effect of microteaching applications that are used in teaching practice course on classroom management self-efficacy convictions of students. *International Journal of Academics research*, vol 5 n°4, p. 375-379.
- Chouinard R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 25 n°3, p. 497-514.
- Christofferson M., Sullivan A.-L. (2015). Preservice teachers' classroom management training: a survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the school*, vol 52, n° 3, p. 248-264.
- Cothran D., Kulinna P. (2007). Students' reports of misbehavior in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, n° 3, p. 216-224.
- Crahay M., Wanlin P., Issaieva E., Laduron I. (2014). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 01 décembre 2014 URL : <http://rfp.revues.org/2296>, (consultation : 28 janvier 2016).
- Desbiens J.-F., Lanoue S., Spallanzani C., Tourigny J.-S., Roy M, Brunelle J.-P. (2008). Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires. *STAPS*, vol 3, n° 81, p. 73-88.
- Desbiens N. Lanaris C., Massé L. (2005). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. Québec : Gaétan Morin.
- Dhaem J. (2012). Responding to minor misbehavior through verbal and nonverbal responses. *Beyond Behavior*, vol 21, n° 3, p. 29-34.
- Dibapile W.-T.-S. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal of college teaching & learning*, vol 9, n°2, p. 79-91.
- Dicke Th., Elling J., Schmeck A., Leutner D. (2015). Reducing reality shock : the effect of classroom management skills training beginning teachers. *Teaching And Teacher Education*, n° 48, p. 1-15.
- Doyle W. (1986). *Classroom Organisation and Management*. M. C. Wittrock (ed.): Handbook of Research on Teaching. New York : Macmillan.
- Dufour F, Chouinard R. (2013). Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l'essai auprès d'enseignants débutants. *Education & Formation*, n° 299, p. 52-66.
- Egeberg H. M., Mc Conney A., Price A. (2016). Classroom Management and National Professional standards for Teachers: A Review of the Literature on Theory and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 41, n° 7, p. 1-18.
- Emmer E.-T., Stough L.-M. (2001). Classroom management : A critical part of teacher educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, vol 36, n°2, p. 103-112.

GESTION DE CLASSE : QUELLES PISTES POUR FORMER LES ENSEIGNANTS ...

- Evertson C.-M., Weinstein C.-S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management. Practice and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, p. 925-945.
- Evertson C.-M., Harris A. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: The Classroom Organization and Management Program. In H. J. Frieberg (Ed). *Beyond behaviorism. Changing the classroom management paradigm*. Boston: Allyn & Bacon, p. 59-74.
- Fernandez-Balboa, J.-M. (1990). Helping Novice Teachers Handle Discipline Problems. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, n° 62, p. 50-54.
- Fleitz T. (2004). Formation continue et transformation des pratiques enseignantes : le rapport à la formation. *Savoirs*, n° 4, p. 79-97.
- Forest D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'Éducation*, n° 21, p. 73-94.
- Friedman I.-A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management. Practice and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, p. 925-945.
- Fritz J.-J., Miller-Heyl J., Kreutzer J.-C., MacPhee D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development classroom activities. *The Journal of Educational Research*, vol 88, n° 4, p. 200-208.
- Ganser T. (1996). Preparing mentors of beginning teachers: an overview for staff developers. *Journal of staff development*, vol 17, n° 4, p. 8-11.
- Gaudin C., Chaliès S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, n° 178, p. 115-130.
- Gaudreau N., Royer E., Beaumont C., Frenette E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue Canadienne de l'éducation*, vol 35, n°1, p. 181-194.
- Gaudreau N., Frenette E. (2014). Efficacité perçue d'un programme de formation continue des enseignants sur la gestion des comportements difficiles en classe. *Revue Québécoise de Psychologie*, vol 35 N°3, p. 205-231.
- Gervais C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (éd.). *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Anjou : CEC, p. 61- 88.
- Goodman J.-I., Brady M.-P., Duffy M.-L., Scott J., Pollard N.-E. (2008). The effects of "bug-in-ear" supervision on special education teachers' delivery of learn units. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol 23, n° 4, p. 207-216.
- Guérin J., Archieri C. (2013). Pratique du jeu dramatique et construction de l'expérience. *Revue Recherche & Formation, Numéro spécial « la construction de l'expérience »*, n° 70, p. 75-90.
- Héту J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez les débutants. Vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck, p. 61-83.

- Hicks S.-D. (2012). Self-Efficacy and Classroom Management: A Correlation Study Regarding the Factors That Influence Classroom Management. *ProQuest LLC*, Ed.D. Dissertation, Liberty University.
- Jackson C., Simoncini K., Davidson M. (2013). Classroom profiling training: increasing preservice teachers' confidence and knowledge of classroom management skills. *Australian Journal of Teacher Education*, vol 35, n° 8, p. 30-46.
- King-Mckenzie E., Delacruz S., Bantwini B., Bogan B. (2013). Pre-service teachers' perceptions of co-teaching of professional development school teachers and University faculty. *School-university partnerships*, Vol 6 n°2, p. 64-77.
- Koh M., Shin S. (2014). A Comparative Study of Elementary Teachers' Beliefs and Strategies on Classroom and Behavior Management in the USA and Korean School Systems. *International Journal of Progressive Education*, vol 10, n° 3, p. 18-33.
- Kouin G. (1970). Discipline and group management in classrooms. In J. Brophy. (1996). *Teaching problem students*. New York: Holt, Rinehart & Winston, p. 10-11.
- Lacourse F., Moldoveau M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (éd.). *Profession enseignante. Démarche et soutien à l'insertion professionnelle*. Anjou : CEC, p. 121-138.
- Ladd K. (2000). *A comparison of teacher education programs and graduates' perceptions of experiences*. *Dissertation abstracts international*, 61(12A), 4695, (UMI No. 9998491), <http://cmcd.coe.uh.edu> (consulté le 15 février 2016).
- Lamarre A.-M. (2004). L'étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologique-herméneutique. *Recherches qualitatives*, n° 24, p. 19-56.
- Landers E., Alter P., Servilio K. (2008). Students 'challenging behavior and teachers' job satisfaction. *Beyond Behavior*, vol 18, n°1, p. 26-33.
- Le Fevre D.-M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: the role of teachers' perceptions of risk. *Teaching And Teacher Education*, n° 38, p. 56-64.
- Leblanc S., Veyrunes, P. (2011). Vidéo-formation et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, n° 68, p. 139-152.
- Lee K., Choi I. (2008). Learning classroom management through web based case instruction implication for early childhood. *Early Childhood Education Journal*, n° 35, p. 495-503.
- Lessard C. (2011). Préface In F. Lacourse, S. Martineau, T. Nault (éd.). *Profession enseignante. Démarche et soutien à l'insertion professionnelle*. Anjou : CEC, p. VII-VIII.
- MacSuga A.-S., Simonsen B. (2011). Increasing teachers' use of evidence-based classroom management strategies through consultation: overview and case studies. *Beyond Behavior*, vol 20, n°2, p. 4-12.
- Malet R. (2000). Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. *Recherche et Formation*, n° 35, p. 75-90
- Martin F., Morcillo A., Blin J.-F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 30, n° 3, p. 579-604.
- Martin S.-D. (2004). Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching And Teacher Education*, vol 20, p. 405-422.

GESTION DE CLASSE : QUELLES PISTES POUR FORMER LES ENSEIGNANTS ...

- Martineau S., Gauthier C., Desbiens J.-F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 25, n° 3, p. 467-496.
- Marzano R.-J., Gaddy B. B., Foseid M.-C., Foseid M.-R., Marzano J.-S. (2005). *A handbook for classroom management that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Massé L., Couture C., Levesque V., Bégin, J.-Y. (2013). Impact of a school consulting program aimed at helping teachers integrate students with behaviour disorders in secondary school: Actors' points of view. *Emotional and Behavioural Difficulties*, n° 19(3), p. 327-343.
- McCormick J., Barnett K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, vol 25, n° 3, p. 278-293.
- Monroe A.-E., Blackwell S.-E., Pepper S.-K. (2010). Strengthening Professional Development Partnerships while Bridging Classroom Management Instruction and Practice. *Professional Educator*, vol 34, n°2.
- Muir T., Allen J.-M., Rayner C.-S., Cleland B. (2013). Preparing pre-service teacher for classroom practice in a virtual world: a pilot study using Second Life. *Journal of interactive media in education*, p. 1-17. <http://jime.open.ac.uk/article/2013-03/pdf> (consultation le 16 février 2016)
- Nault T., Lacourse F. (2008). *La gestion de classe. Une compétence à développer*. Montréal : CEC.
- Nichol J., Watson K. (2000). Videotutoring, non-verbal communication and initial teacher training. *British Journal of Educational technology*, n° 31 (2), p. 135-144.
- O'Neill S.-C., Stephenson J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, vol 3, n° 3, p. 261-299.
- Ozder H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian journal of teacher education*, vol 36, issue 5, p. 1-15.
- Piwowar V., Thiel F., Ophardt D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and teacher Education*, n° 30, p. 1-12.
- Postholm M.-B. (2013). Classroom management: what does research tell us? *European Educational Journal*, vol 12, n° 3, p. 389-402.
- Poulou M., Norwich B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: a model of decision-making. *British Educational Research Journal*, vol 28, n°1, p. 111-138.
- Rayou P., Ria L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et Société*, n° 23, p. 79-90.
- Reeves D.-B. (2010). *Transforming professional development into student results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Reinke W.-M., Lewis-Palmer T., Merrell K. (2008). The classroom check-up: a classwide teacher consultation model increasing praise and decreasing disruptive behaviour. *School psychology review*, vol 37, n° 3, p. 315-332.

- Reinke W.-M., Stormont M., Webster-Stratton C., Newcomer L.-L., Herman, K.-C. (2012). The incredible years teacher classroom management program: Using coaching to support generalization to real-world classroom settings. *Psychology in the Schools*, vol 49, n° 5, p. 416-428.
- Ria L., Saury J., Sève C., Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité*, n° 42, p. 47-58.
- Ria L., Sève C., Durand M., Bertone S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XXX, 3, p. 535-554.
- Ria L., Sève C., Theureau J., Saury J., Durand M. (2003). Beginning teacher's situated emotions: study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching*, vol 29, n° 3, p. 219-233.
- Richardson V., Placier P. (2001). « Teacher change ». In V. Richardson (coord.). *Handbook of research on teaching*. Washington : American educational research association, p. 905-947.
- Rock M.-L., Gregg M., Howard P.-W., Ploessl D.-M., Maughn S., Gable R.-A., Zigmond, N.-P. (2009). See Me, Hear Me, Coach Me. *Journal of Staff Development*, vol 30, n° 3, p. 24-26.
- Rock M.-L., Gregg M., Thead B.-K., Acker S.-E., Gable R.-A., Zigmond N.-P. (2009). Can you hear me now? Evaluation of an online wireless technology to provide real-time feedback to special education teachers in training. *Teacher Education and Special Education*, vol 32, n°1, p. 64-82.
- Rudolph A. (2008). Using Role-Play and Case Studies to Improve Preservice Teacher Attitudes toward Classroom Management. *Teacher Education and Practice*, vol 21, n° 3, p. 329-342.
- Saban A., Coklar A.-N. (2013). Pre-service teachers' opinion about the micro-teaching method in teaching practice classes. *Turkish online journal of educational technology*, vol 12, n°2, p. 234-240.
- Leblanc S., Sève C. (2012). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche et Formation* [En ligne], 70 | 2012, mis en ligne le 15 juillet 2014, consulté le 16 février 2016. <http://rechercheformation.revues.org/1842>
- Simonsen B., Fairbanks S., Briesch A., Myers D., Sugai G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: considerations for research to practice. *Education and treatment of children*, vol 31, n° 3, p. 351-380.
- Stoughton E.-H. (2007). "How will I get them to behave?": preservice teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, n° 23, p. 1024-1037.
- Tertemiz N., Okut L. (2014). A Comparison of Preservice Teachers' Beliefs on Education and Classroom Management. *Educational Research and Reviews*, vol 9, n° 24, p. 1372-1380.
- Visioli J. (2009). *Émotion, corps et théâtralité. Contribution à une modélisation de l'expertise quotidienne de l'activité des enseignants en EPS* (thèse de doctorat non-publiée). Université de Clermont 2. Clermont-Ferrand.
- Yariv E., Maskit D. (2014). Exemplary Teachers' Influence on Their Adolescent Pupils Who Later Became Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, vol 2, n°1, p. 88-97.