



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa

Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane Mira Béjaïa

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Département des STAPS

Mémoire de fin de cycle pour l'obtention du diplôme de Master en Sciences et Techniques
des Activités Physiques et Sportives

Filière : Activité Physique et Sportive Educative

Spécialité : Activité Physique et Sportive Scolaire

Thème

**Expérimentation d'un dispositif d'échange de pratiques
professionnelles pour le développement de la gestion
de classe en EPS**

Présenté par :

Ameur Akram

Encadré par :

Pr. Idir Abdennour

Année universitaire : 2020/2021

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant et miséricordieux, qui nous a donné la force et la patience d'accomplir ce modeste travail.

Nous remercions nos chers parents pour leurs soutiens moraux et matériels.

En troisième lieu, nous tenons à remercier nos encadreurs Mr : IdirAbdenour, pour l'orientation, la confiance, la patience qui a constitué un apport considérable sans lequel ce travail n'aurait pas pu être mené au bon port. Qu'il trouve dans ce mémoire, un hommage vivant à sa haute personnalité.

Nos vifs remerciements vont également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre recherche en acceptant d'examiner notre travail et de l'enrichir par leurs propositions.

Nous tenons à remercier toute personne qui a participé de près ou de loin à l'exécution de ce modeste travail. Ainsi que les autres enseignants, nous leur adressons un grand merci pour leur disponibilité et leur écoute face à nos questions durant notre formation.

Nos familles, nos amis, et ma copine pour leur affection, leur écoute, leur encouragement dans nos choix personnels et professionnels.

Dédicaces

A ma très chère mère : vous avez été une mère exemplaire, toujours prête à se sacrifier pour moi, bonheur durant toutes mes études.

Vous n'avez cessé de me soutenir, tant moralement que financièrement. Je ne trouverai jamais assez de mots pour vous remercier pour tout ce que vous avez fait pour moi. Maman que DIEU vous donne longue vie et vous protège.

A mon très cher père, que Dieu vous garde pour moi.

Vous avez été un père généreux, affectueux envers vos enfants. Durant cette lourde tâche, vous m'avez venu en aide dans des situations les plus difficiles. Que le bon DIEU vous accorde longue vie.

A ma copine Nihed et mes amis Sofiane, Rami, ainsi que ma sœur Marwa.

A tous les étudiants de STAPS Bejaïa, mais surtout à notre promoteur Idir Abdennour.

Liste des tableaux :

Tableaux	Pages
Tableau N°01 : Les phases développementales et les tâches associées à l'évolution de la carrière en général	5-6-7
Tableau N°2 : Typologies des savoirs enseignants	8
Tableau N°03: Composantes de la gestion de classe et caractéristiques des enseignants	16-17
Tableau N°4 : Les caractéristiques de nos enseignants :	31
Tableau N°5 : Participant N° 1	33
Tableau N°6 : Participant N° 2	35
Tableau N°7 : Participant N° 3	36
Tableau N°8 : Participant N° 1	37
Tableau N°9 : Participant N° 2	39
Tableau N°10 : Participant N° 3	40
Tableau N°11 : Participant N° 1	41
Tableau N°12 : Participant N° 2	43
Tableau N°13 : Participant N° 3	44
Tableau N°14 : Participant N° 1	45
Tableau N°15 : Participant N° 2	46
Tableau N°16 : Participant N° 3	48
Tableau N°17 : Participant N° 1	49
Tableau N°18 : Participant N° 2	50
Tableau N°19 : Participant N° 3	51
Tableau N°21 : Participant N° 1	52
Tableau N°22 : Participant N° 2	53
Tableau N°23 : Participant N° 3	54
Tableau N°24 : L'analyse du journal du bord pour les participants	56
Tableau N°25 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles.	56
Tableau N°26 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles.	57
Tableau N°27 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles.	57
Tableau N°28: L'analyse du journal du bord pour les participants	60
Tableau N°29 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles	60
Tableau N°30 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles	60
Tableau N° 31: Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles	61

Tableau N°32 : L'analyse du journal du bord pour les participants	63
Tableau N°33 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles	63
Tableau N°34 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles	63
Tableau N°35 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles	64
Tableau N°36 : L'analyse du journal du bord pour les participants	65
Tableau N° 37: Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles	65
Tableau N°38 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles	65
Tableau N° 39: Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles	66
Tableau N° 40: L'analyse du journal du bord pour les participants	68
Tableau N°41 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles	68
Tableau N° 42: Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles	69
Tableau N°43 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles	69
Tableau N° 44: L'analyse du journal du bord pour les participants	70
Tableau N°45 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles	70
Tableau N° 46: Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles	71
Tableau N° 47: Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles	71

Liste des figures :

Figure	Titre	Page
01	Les composantes de la gestion de classe de Gaudreau 2012	15

Liste des abréviations :

EPS : Education Physique et Sportive

APS : Activité Physique et sportive

STAPS : Sciences Techniques Activités Physiques Sportives

Sommaire

Sommaire

Remerciements.	.....	I
Les dédicaces	.....	II
Liste des tableaux	.....	III
Liste des Figures	.....	V
Liste des abréviations	.....	VI
Sommaire	.....	VII
Introduction	.....	01
Problématique	.....	01
Hypothèses	.....	02
Objectifs de la recherche	.....	02
Revue de littérature		
1. Développement professionnel	.....	04
1.2 Définition du développement professionnel	.....	04
1.3. Perceptive développementale	.....	04
1.4. Stade du développement professionnel	.....	04
1.5. Concept professionnalisation	.....	07
1.6. Développement professionnel et les savoirs d'enseignants	.....	07
2. Echanges de la pratique professionnelle	.....	10
2.1. Définition des échanges de la pratique professionnelle	.....	10
2.2. Définition de la pratique professionnelle	.....	10
2.3. Formation des enseignants	.....	10
2.4. Modèles de l'apprentissage de l'enseignement : de l'apprentissage individuel à l'apprentissage collectif	.....	10
2.5. Conditions individuelles et institutionnelles de l'échange et du partage	.....	11
2.6. Construire des indicateurs d'échange et de partage de pratiques d'enseignement pour comprendre la Co-constitution des pratiques individuelles et collectives au sein de communautés d'enseignants	.....	11
3. Gestion de classe	.....	13
3.1. Définition de gestion de classe	.....	13
3.2. Pratiques de gestion de classe	.....	13
3.3. Gestion de classe : les conditions essentielles à l'apprentissage	.....	13
3.4. gestion de classe sur le bout de doigt	.....	14
3.5. Composantes de la gestion de classe	.....	15
4. Socioconstructivisme	.....	18
4.1. Définition du socioconstructivisme	.....	18
4.2. Socioconstructivisme à travers différents concepts	.....	18
4.3.1. Interaction sociale	.....	18
4.3.2. Différentes formes de l'interaction dans un contexte éducatif	.....	19
4.5. Conflit sociocognitif	.....	19
4.5.1. Définition du conflit sociocognitif	.....	19
4.6. Co-développement professionnel	.....	19
4.6.1. Groupe du Co développement	.....	20
4.7. Action conjointe	.....	20
4.7.1. Formation continue	.....	21
4.8. Etayage	.....	21
5.9. Réseautage	.....	21
6. Co-construction des savoirs professionnels	.....	22
6. 1. Définition de la Co-construction des savoirs professionnels	.....	22

Sommaire

6.2. Soutien de collaboration	22
6.3. Savoirs professionnels	22
6.3.1. Savoirs académiques	23
6.3.2. Savoirs scientifiques	23
6.3.3. Savoirs de la pratique (de l'expérience)	23
6.3.4. Savoirs prescriptifs	24
6.3.5. Savoirs de vulgarisation	24
7. Enseignement d'EPS	25
7.1. Définition de l'EPS	25
7.2. Objectif technique du cours d'EPS	25
Partie pratique	
Cadre méthodologique	
1. Présentation de l'étude	27
2.1. Analyse bibliographique et documentaire	27
2. Moyens et méthodes de la recherche	27
2.2. Capsules vidéo	27
2.2.1. Exemple capsule vidéo	27
3. Qu'est-ce qu'une technique d'entretien focus-group	27
3.1. Définition d'entretien focus-group	27
3.2. Analyse de contenu l'entretien focus-group	27
3.2.1. Analyse du gestuelle (non-verbale)	27
3.2.2. Analyse du verbatim	28
3.3. Organisation d'un entretien focus-group	28
3.3.1. Taille et composition	28
3.3.2. Population	28
3.3.3. Recrutement	28
3.3.4. Rôle d'animateur	28
3.4. Objectifs	28
4. Déroulement de l'enquête (entretien focus-group)	29
4.1. Ajustement d'entretien	29
4.2. Enregistrement	29
4.3. Lieu	29
4.4. Durée	29
5. Journal du bord	29
5.1. Comment utiliser un journal du bord	29
5.2. Enjeux du journal du bord	30
6. Tâches de recherche	30
6.1. Matériel d'enregistrement	30
7. Choix de l'échantillon	30
4.2. Echantillon	31
1. Analyse des résultats	33
1.1. Entretien focus – group	33
1.2. Catégorie personnelle	33
1.3. Catégorie 2 : Interpersonnelle	37
1.4. Catégorie 03 : Cognitive	41
1.5. Catégorie 4 : Organisationnelle	45
1.6. Catégorie 05 : Communicationnelle	48
1.7. Catégorie 06: Emotionnelle	52
2. Analyse du journal de bord (carnet de suivi des apprentissages)	56
1. Catégorie 01 : Compétences personnelles	56

Sommaire

2. Catégorie 02 : Compétences interpersonnelle	.....	60
3. Catégorie 03 : Compétences cognitives	.....	63
4. Catégorie 04 : Compétences organisationnelle	.....	65
5. Catégorie 05 : Compétences communicationnelle	.....	68
6. Catégorie 06 : Compétences émotionnelle	.....	70
3. Etude comparative	.....	74
Conclusion	.....	76

Introduction

Introduction

Plusieurs recherches et études ont été faites sur les échanges de pratiques professionnelles pour le développement de la gestion de classe.

On considère ici l'enseignement comme l'ensemble des actions que l'enseignant met en œuvre dans le cadre de ses fonctions d'instruction et d'éducation d'un groupe dans le contexte scolaire. À ce sujet, (Doyle, 1986, p.395) parle de deux tâches majeures que l'enseignant exécute dans la classe. La première renvoie à l'enseignement des contenus, couvrir le programme, s'assurer que les divers éléments sont maîtrisés, donner le goût de l'étude des diverses matières, etc.

La seconde concerne les fonctions de gestion de la classe: l'enseignant doit organiser ses groupes, établir des règles et procédures, réagir aux comportements inacceptables, enchaîner les activités, etc.

Les enseignants jouent un rôle primordial dans ce dernier pour évoluer la gestion de classe et pour cela chaque semaine ils sont obligés de se rencontrer et s'échanger leurs idées afin de pouvoir et savoir les problèmes et le niveau de leur gestion de classe.

À travers ces échanges on va résoudre des situations professionnelles problématiques, faire évoluer leurs pratiques, homogénéiser les pratiques, et proposer des situations progressant dans le cadre de coopération positive et constructive pour valoriser les expériences par le partage des vécues et d'idées, d'ancienneté, par des enseignants présents dans une démarche volontaires, chacun s'exprime et s'écoute, donne, analyse et d'adhésion aux objectifs après chaque semaine de rencontre.

Pour cela notre travail est scindé en deux grandes parties :

Une partie théorique basée sur le rapport entre les échanges de pratiques professionnelles du concept gestion de classe, pour un développement d'une meilleure gestion de classe.

Une partie pratique où nous essayons d'éclaircir les différents facteurs soulevés dans notre problématique relative au développement de la gestion de classe.

Est-ce qu'il existe des échanges de pratiques professionnelles de la gestion de classe pour assurer un développement ?

Introduction

Hypothèses :

Echanger avec ses collègues de travail, représente un défi voire un véritable enjeu de développement professionnel des enseignants d'Education Physique et Sportive dans certains aspects didactico-pédagogiques, entre autres, la gestion de classe.

L'objectif de recherche :

- Proposer un dispositif (échange de pratique professionnelles entre collègues) pour le développement des compétences professionnelles chez des enseignants d'EPS ;
- Expérimenter auprès d'un échantillon d'enseignants d'EPS (N°3) le dispositif conçu.
- Faire parler les enseignants entre eux.
- Valoriser la culture des échanges (action conjointe, codéveloppement professionnel) entre les enseignants d'EPS dans des sujets communs liés essentiellement au développement personnel et professionnel.

Revue de littérature

Développement professionnel

1. Développement professionnel

1.2. Définition du développement professionnel

Le développement professionnel revêt un caractère polysémique de par la multitude d'expressions plus ou moins équivalentes utilisées dans les écrits : formation continue (Lafortune et al ; 2001), (cité par Angélique et al ; 2005, p.134), perfectionnement, développement pédagogique, (Lafortune et al ; 2001), (cité par Angélique et al, 2005, p.143), développement de carrière, évolution professionnelle (Huberman, 1989), (cité par Angélique et al ; 2005, p.134), apprentissage continu (Gouvernement du Québec, 2001), croissance professionnelle (Glatthorn, 1995 ; Kagan, 1992),(cité par Angélique et al ; 2005, p.134), etc. On voit déjà, à ce niveau, la confusion entre le sens du concept lui-même et les moyens par lesquels le développement professionnel se réalise.

1.3. Perspective développementale

La perspective développementale tire son origine de la description piagétienne du développement psychologique de l'enfant. Elle est caractérisée par une structuration de stades qui se succèdent et qui ont chacun leurs propres particularités.

La conception développementale a tendance à minorer les éléments du contexte relationnel, organisationnel et institutionnel des professionnels pour expliquer leur évolution dans le métier (Boutin, 199), (cité par Lefevre et al ; 2009, p.278).

Le mouvement progressif que traverse l'individu lui permet d'acquérir les possibilités d'analyser et de comprendre autrement les événements qui lui arrivent. L'individu subit donc des changements au niveau de ses comportements, de ses pensées, de ses jugements et de sa façon d'agir, etc. Et ce, grâce à ses propres expériences (Limoges et Hébert, 1988), (cité par Angélique et al ; 2005, p.135). Nous présentons ci-après les stades de développement professionnel selon (Super 1953) (cité par Dolan et al ; 1995, cité par Angélique et al ; 2005, p.135) et ceux spécifiques aux enseignants selon une perspective développementale.

1.4. Le stade du développement professionnel

Dans une perspective développementale, le développement professionnel est généralement fondé sur la succession d'étapes et tient surtout compte des intérêts à la fois de l'employé et de l'organisation.

L'individu évolue progressivement depuis son enfance, moment où il commence à penser à sa carrière, jusqu'à la retraite. Le tableau 1 présente les cinq grandes phases développementales proposées par (Super, 1953) et pour chaque étape et sous étape une description et une tâche (cité par Dolan et al ; 1995, p. 356).

Développement professionnel

Tableau N°01 : Les phases développementales et les tâches associées à l'évolution de la carrière en général

Etape	Sous étape	Description	Tache
Croissance (0-14 ans)		Période des choix de carrière fantaisistes qui sont principalement influencés par une identification aux personnes de l'entourage immédiat (famille, école et médias).	Aucune tâche
Exploration (15-25 ans)	Choix provisoire	Période de choix réaliste de la carrière. Par le biais d'une identification plus accentuée et par un raffinement de l'image de soi, l'individu connaît ses intérêts, ses habiletés et son potentiel.	Cristallisation d'une préférence vocationnelle
	Période de transition	Cette prise de conscience permettra de choisir un champ d'intérêt qui se concrétisera par l'entrée dans une occupation précise à la fin de cette étape.	Précision de la préférence Vocationnelle
	Période d'essai		Actualisation de la préférence vocationnelle
	Période de stabilisation	Période se définissant par l'entrée dans une occupation stable et par l'établissement des connaissances	Contrôle des paramètres de la vocation

Développement professionnel

Établissement (26-45 ans)		appropriées. Lorsqu'il sera bien installé dans l'occupation, l'individu progressera dans cette dernière selon les talents qu'il aura	Consolidation et avancement dans la vocation
	Période d'avancement	développés.	
Maintien (46-65 ans)		Période où l'individu cherche à maintenir les acquis qu'il possède à l'intérieur de son occupation.	Développement de certaines nouvelles habiletés en fonction des limites qui sont propres à l'individu
Déclin (66 ans et +)		Période de retrait graduel de la Sphère occupationnelle.	Réduction du rythme de travail et actualisation par le biais de rôles non occupationnels

Source : (Super, 1953) (cité par Dolan et al ; 1995, p. 356)

Développement professionnel

1. 5. Le concept de professionnalisation

Plusieurs recherches ont été faites sur la professionnalisation et plusieurs définitions qui se diffèrent d'un chercheur à l'autre ont fait apparition.

Selon (Perrenoud, 2000) : « La professionnalisation de l'enseignement implique une formation théorique et pratique solide, et repose sur l'autonomie et sur la place que l'enseignant occupe par rapport aux responsabilités et aux décisions se rapportant à son métier » (cité par Angélique et al ; 2005, p.40).

1.6. Le développement professionnel et les savoirs d'enseignants

D'après (Raymond, 1993) : « Le savoir enseignant correspond aux savoirs que l'enseignant construit, s'approprie et transforme dans et par sa pratique ou lors de son expérience vécue » (cité par Angélique et al ; 2005, p.144).

Comme (Tardif et Lessard 1999) le constatent, la conceptualisation du savoir enseignant mise sur diverses typologies qui paraissent en même temps difficiles à comparer (cité par Angélique et al ; 2005, p.144).

Il y a trois typologies qui sont à la base des recherches en éducation et qui sont présentées dans le tableau N°02. La typologie de (Shulman, 1986), (cité par Angélique et al ; 2005, p.144) distinguent sept types de savoirs en fonction de l'objet du savoir. La typologie de Tardif et ses collaborateurs (1991) distinguent quatre types de savoirs en fonction tant de l'objet du savoir que des sources d'acquisition.

La typologie de (Shulman 1986), (cité par Angélique et al ; 2005, p.145) distingue sept catégories de savoirs définies comme suit :

- Savoirs relatifs au contenu scolaire : connaissance de l'enseignant fondée sur les règles, les valeurs scientifiques étudiées dans une discipline précise.
- Savoirs pédagogiques généraux : savoirs en lien avec les principes généraux, les routines de la profession enseignante, sans tenir compte de la particularité de chaque matière.

Développement professionnel

Tableau N°2 : Typologies Des Savoirs Enseignants

Typologie de Shuman (1986)	Typologie de Tardif, Lessard et Lahaye (1991)	Typologie de Cochran-Smith et Lytle (1999)
Savoirs relatifs au contenu scolaire	Savoirs disciplinaire	Savoir pour la pratique
Savoirs relatifs au curriculum	Savoirs curriculaires	Savoirs incorporés dans la pratique
Savoirs pédagogiques généraux	Savoirs de formation professionnelle	Savoir de la pratique
Savoirs pédagogiques de la matière d'enseignement	Savoirs d'expérience	
Savoirs relatifs à la connaissance des élèves		
Savoirs relatifs aux fondements de l'éducation		
Savoirs relatifs aux contextes institutionnels et aux cultures de la communauté		

Source (Angélique et al, 2005, p.145)

- Savoirs pédagogiques de la matière d'enseignement : connaissances pédagogiques Spécifiques à l'apprentissage des élèves et à la transmission de la matière donnée.
- Savoirs relatifs au curriculum : savoirs qui sont exclusivement à l'origine du contenu des programmes d'enseignement.
- Savoirs relatifs à la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques : connaissances qui proviennent du domaine de la psychologie, surtout en ce qui concerne l'étude du

Développement professionnel

développement et du comportement de l'être humain ainsi que son mécanisme d'apprentissage.

- Savoirs relatifs aux contextes institutionnels et aux caractéristiques culturelles de la communauté (culture de l'institution et du groupe de travail).
- Savoirs en rapport avec les finalités, les buts, les valeurs et la philosophie de l'éducation (fondement social).

Les échanges de la pratique professionnelle

2. Les échanges de la pratique professionnelle

2.1. Définition des échanges de la pratique professionnelle

Pour (Lefevre, 2010, p.41) « les pratiques collectives des enseignants au sein de l'école contribueraient à la construction de savoirs professionnels relevant de la prise en charge des tâches d'enseignement ». Dans le même prolongement, le même auteur (2010, p.39) affirme que cette dernière « c'est de porter sur les modalités d'échange des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'espace-école à propos de l'objet de la difficulté des élèves ».

2.2. La définition de la pratique professionnelle

Plusieurs chercheurs ont bien défini la pratique professionnelle, proposée par (Robertis, 2013, p.137-144): Le terme « pratique » suivi de « professionnelle » désigne le savoir-faire d'une profession donnée.... La pratique désigne toute activité mettant en œuvre les principes d'un art ou d'une science : c'est la mise en application de principes, d'idées ou d'une technique en vue d'un résultat concret.

2.3. La formation des enseignants

La plupart des enseignants disent développer leurs savoirs et leurs compétences à enseigner seulement dans le milieu de travail et non de la formation initiale. Ils apprennent beaucoup plus par les essais et les erreurs que par des théories apprises en formation (Martineau, Gauthier, 2000) (cité par Biémar et al ; 2008, p.72).

Perrenoud(1994) voit que les pratiques des enseignants sont complexes et les compétences professionnelles qu'elles recouvrent sont indissociablement théoriques et pratiques (cité par Biémar et al ; 2008, p.72).

2.4. Modèles de l'apprentissage de l'enseignement : de l'apprentissage individuel à l'apprentissage collectif

(Keiny, 1996) a proposé un modèle complémentaire à celui d'Huberman permettant de comprendre de manière plus pointue le lien entre le groupe d'échange de pratiques et la pratique elle-même :« Un double lien existe entre la pratique de classe de l'enseignant et le groupe réflexif : la pratique suscite la réflexion qui est relayée au sein du groupe par l'enseignant et le groupe construit et suggère des actions qui sont expérimentées et mises en œuvre en classe » (cité par Daele et Charlier, 2006, p. 97).

Ainsi, (Harland et Kinder ,1997) ont décrit les produits du développement professionnel d'enseignants en neuf catégories :

1. Matériel et ressources
2. Informations

Les échanges de la pratique professionnelle

3. Prise de conscience
4. Développement d'une attitude partagée (par exemple : par rapport à une innovation)
5. Expérience émotionnelle
6. Compétences dynamiques (motivation, engagement)
7. Connaissance et compétences y compris au niveau de la réflexivité
8. Effets au niveau de l'institution : consensus, significations partagées
9. Changements de pratiques individuelles ou collectives.

La catégorie 9 constitue évidemment un des produits centraux du développement professionnel (cité par Bernadette, 2019, p.140).

2.5. Conditions individuelles et institutionnelles de l'échange et du partage

Daele et Charlier (2006, p.100) proposent les conditions suivantes :« Caractéristiques personnelles (temps disponible, vision de soi et de ses collègues, confiance en soi...), organisation de l'accueil des nouveaux participants à la communauté, animation et modération de la communauté, droit à l'erreur (chaque participant a-t-il le droit de se tromper ou d'avoir un avis divergent ?), projet commun et compatibilité de ce projet avec celui de chaque participant, composition du groupe, langage commun construit et utilisé, étape de carrière, utilisabilité (ergonomie des outils), sociabilité (règles de communication instaurées, confiance réciproque entre les membres...) ».

2.6. Construire des indicateurs d'échange et de partage de pratiques d'enseignement pour comprendre la Co-constitution des pratiques individuelles et collectives au sein de communautés d'enseignants

Pour notre démarche, la thèse de (Brassard, 2006) constitue une contribution intéressante. Elle y modélise le partage vécu dans une communauté de pratiques d'enseignants universitaires à partir de l'analyse d'un cas (cité par Charlier, 2010, p.143).

Selon (Charlier, 2010, p.143), l'échange serait constitué de deux actions : déposer des objets dans un répertoire commun et communiquer avec les pairs à leur sujet. Le partage lui consisterait en l'adaptation individuelle ou collective des objets mis en commun et leur réutilisation par les enseignants à l'origine de l'échange mais aussi par d'autres membres de la communauté. Le processus de Co-constitution de l'individu et de la communauté s'observerait plus finement aux niveaux de l'adaptation et de la réutilisation individuelle ou collective de ces objets.

Dans le même ordre d'idées, (Charlier, 2010, p.143) a identifié ces processus d'adaptation et de réutilisation individuelle ou collective. Quatre cas de figure peuvent être envisagés :

1. Adaptation individuelle d'une pratique et réutilisation individuelle

Les échanges de la pratique professionnelle

2. Adaptation collective et réutilisation individuelle

3. Adaptation individuelle et réutilisation collective

4. Adaptation collective et réutilisation collective

Il a considéré qu'il y a un partage et constitution de la communauté au sens de la construction des pratiques professionnelles partagé : lorsqu'il y a conjointement d'adaptation réutilisation individuelles individuelle est collective d'une pratique à échangé et transféré individuellement et collectivement (les quatre cas de figure).

La gestion de classe

3. La gestion de classe

3.1. La définition de gestion de classe

Il existe plusieurs définitions qui se diffèrent par un chercheur à l'autre. Il est primordial de connaître ce concept gestion de classe surtout dans le domaine de l'éducation et l'enseignement.

Aux yeux de (White, 2007, Pianta, 2006), « la gestion de classe est reconnue comme étant l'un des facteurs qui influencent le plus l'apprentissage et la motivation des élèves » (cité par Fisher, 1997, p.45).

(Nault et Léveillé, 1997, p.12) n'en pensent pas autrement. D'après eux, « la gestion de classe est un processus complexe qui préside à la planification, à l'organisation et au contrôle de tous les éléments de la classe sans pour autant porter sur des contenus spécifiques aux matières scolaires ni sur des habiletés didactiques ».

Ainsi (Legendre, 2000, p.660) la gestion de classe est la « fonction de l'enseignant qui consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage ».

3.2. Les pratiques de gestion de classe

Archambault et Chouinard (2009, p. 15) définissent plus précisément les pratiques de gestion de classe. Selon eux, « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles l'enseignant a recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves ».

De l'avis de (Laurent, 2008), ces pratiques recouvrent de différentes dimensions de la relation pédagogique telles que les attitudes de la personne enseignante et les modalités pédagogiques et la gestion du comportement de l'élève (cité par Boivin 2013, p.25).

3.3. La gestion de classe : les conditions essentielles à l'apprentissage

Une bonne gestion de classe passe par l'ordre qui règne dans la classe. Plusieurs stratégies peuvent contribuer à y établir une organisation souple et efficace. En ayant recours à ces stratégies, l'enseignant développe un environnement structuré. Ce qui permet aux élèves de se concentrer sur leur apprentissage et de s'être impliqués dans les activités (Archambault et Chouinard, 2005) (cité par Amamou, 2014, p.16).

Selon (Klem et Connell, 2004), une importante part du rôle de l'enseignant consiste donc à créer et à maintenir un climat où règne l'ordre pour favoriser l'implication optimale des élèves en leur permettant de jouer un rôle actif dans leur apprentissage et en leur faisant voir la pertinence des activités (cité par Amamou, 2014, p.16).

La gestion de classe

3.4. La gestion de classe sur le bout de doigt

Le modèle de gestion de classe est présenté par (Gaudreau, 2012, p.29) selon l'analogie des doigts de la main : située sur le pouce. Premièrement, la gestion de ressources joue un rôle de soutien aux autres composantes de la gestion de classe. Le pouce qui est situé à l'opposé d'autres doigts de la main, à titre d'exemple une bonne gestion des ressources peut permettre à l'enseignant de réserver le temps nécessaire pour accueillir les élèves et développer les relations positives avec eux (pouce soutien au major). Deuxièmement, l'indexe est le doigt que nous utilisons le plus souvent pour pointer un objet ou informer une personne du chemin à suivre pour atteindre une certaine destination. Il nous aide à guider et à préciser de plus en plus nos propos. En classe l'établissement d'attentes claires, joue en quelque sorte le même rôle de l'indexe dans notre quotidien. Les consignes font partie intégrante de toutes les tâches à réaliser en classe par les élèves. Plus elles sont claires, plus les élèves savent ce qu'il est attendu d'eux. Troisièmement, le développement de relations sociales positives en classe qui est associé au majeur, parce qu'elles jouent un rôle majeur, voire centrale, dans le bon déroulement des activités d'enseignement-apprentissage et surtout dans la qualité d'expériences scolaires des élèves et de l'enseignants. Plus les relations sont positives, meilleure est la collaboration des membres du groupes. Quatrièmement, l'annulaire. C'est le doigt sur lequel nous apposons une alliance lorsqu'il y a un engagement amoureux. A cette image, l'enseignant tente par différentes stratégies d'amener les élèves à s'engager sur l'objet d'apprentissage. Comme ça, il réussira à capter l'attention des apprenants et à les diriger sur la tâche à réaliser, Cinquièmement, l'auriculaire qui est le plus petit doigt de la main, le moins fort et celui qui a tendance à suivre les autres doigts de la main dans la réalisation des activités quotidiennes, à l'image de l'articulaire c'est la gestion des comportements d'indiscipline ne devrait occuper qu'une petite place dans la gestion de classe puisque plus l'enseignant réussit à gérer les quatre premiers de la gestion de classe moins il aura à faire face des problèmes de comportement chez l'élève.

La gestion de classe



Figure N°1 : Des composantes de gestion de classe selon (Gaudreau, 2012, p.32).

3.5. Les composantes de la gestion de classe

D'après, Caron (2012, p.15), les composants de la gestion de classe ci-dessous sont très connues par les enseignants.

- Le climat organisationnel, faisant référence à l'ambiance éducative, aux attitudes, à la motivation scolaire, à la discipline, à la qualité des relations interpersonnelles et à la résolution des conflits.
- Le contenu organisationnel, regroupant la philosophie du programme de la formation, la conception de l'enseignement et de l'apprentissage, les objets d'apprentissage ainsi que les démarches, procédures et stratégies d'enseignement.
- L'organisation de la classe, comprenant de toutes les structures à mettre en place pour créer un environnement propice aux apprentissages par la gestion du temps, l'espace, des groupes de travail et de ressources humaines et didactiques .
- La gestion des apprentissages, rassemblant toutes les interventions visant à accompagner les élèves dans la construction de leur savoir comme la planification, animation, objectivation, évaluation et le transfert des apprentissages.

Selon (Weber, 1986, Chouinard ,2001) décrivent un profil de gestion de classe à partir de la composante (cité par Gaudreau, 2017, p.25).

La gestion de classe

Tableau N°03: Composantes de la gestion de classe et caractéristiques des enseignants

Composantes	Profil de gestion de classe des enseignants
Autorité	<p>Gestion de classe basée sur l'établissement de règles et procédures définie par l'enseignant.</p> <p>Préoccupation sur l'instauration d'un code de vie.</p>
Préoccupation relatives au système social	<p>Gestion de classe basée sur l'établissement d'un code de conduite développé en coopération avec les élèves de manière à favoriser la cohésion du groupe.</p> <p>Gestion de classe dite démocratique (ex à l'aide d'un conseil de classe).</p>
Accent sur la pédagogie	<p>Gestion de classe basée sur la planification d'enseignement de manière à proposer aux élèves des activités d'apprentissage qui répond à leur besoins.</p> <p>Préoccupation pour la motivation des élèves.</p>
Socioémotivité	<p>Gestion basée sur le développement la relation positives avec les élevés.</p> <p>L'intervention qui privilégient le recours aux conséquences logiques à l'intervention en privé.</p> <p>Préoccupation pour les qualités des relations interpersonnelle des élèves.</p>
Recours aux trucs et recettes	Gestion de classe basée sue « le gros

La gestion de classe

	<p>bon sens » largement influencée par les tendances du moment.</p> <p>Ne tire pas ces fondements d'approche théorique, mais plut tôt des expériences personnelles et professionnelles de l'enseignant.</p> <p>Préoccupation pour l'obtention des résultats immédiats.</p>
Modification du comportement	<p>Gestion de classe basée sur l'approche behavioriste axée sur conditionnement opérant.</p> <p>Usage de renforçateurs, punitions, de contracte de comportements et système d'émulation.</p>
Intimidation	<p>Gestion de classe basée sur le contrôle du comportement des élèves par l'enseignant.</p> <p>Quête obéissance des élèves par usage de la force psychologique ou physique comme critique, la moquerie.</p> <p>La punition serve ou l'intervention physique (ex : déplacer à l'élèves).</p> <p>Préoccupation pour le contrôle de classe.</p>
Permissivité	<p>Gestion de classe basée sur le libre arbitre des élèves, peu d'intervention de la part de l'enseignant, qui exerce peu son autorité.</p> <p>Préoccupation pour le développement de l'autonomie des élèves dans de le contexte libre d'expression.</p>

(Weber, 1986, Chouinard ,2001) (cité par Gaudreau, 2017, p.26)

Le socioconstructivisme

4. Le socioconstructivisme

4.1. Définition du socioconstructivisme

Le socioconstructivisme introduit la dimension relationnelle d'un sujet qui apprend avec les autres en interaction avec eux (enseignant ou élève) dans un contexte social qui influence la construction des connaissances et qui comporte alors nécessairement une dimension affective (Raymond, 2006, p.78).

4.2. Le socioconstructivisme à travers différents concepts

Pour comprendre le perspectif socioconstructiviste, il importe de présenter certains concepts servant à l'expliquer. Dans cette section, les concepts d'interaction sociale.

Giordan (1998, p.133) mentionne l'idée de progrès cognitif qui s'effectue par l'intermédiaire « d'interactions sociales où les élèves doivent coordonner leurs actions ou leurs points de vue [qui] conduisent [...] à des progrès cognitifs». Et Pour compléter, « le progrès cognitif correspond [...] à la coordination de différentes centrations dans une structure cognitive unifiée » (Buchs, 2002, p. 61).

4.3.1. L'interaction sociale

Une interaction peut s'observer à travers les réactions d'objets physiques, comme celles qui ont lieu entre deux aimants lorsqu'ils sont mis en présence l'un de l'autre. Une interaction peut également être le résultat découlant de comportements humains émergeant d'une discussion entre les membres d'un groupe (Danvers, 2003, p.329).

De manière plus spécifique, l'interaction sociale est définie comme étant un « phénomène complexe où interagissent plusieurs dimensions: cognitives, sociales et culturelles, dans un cadres spatio-temporel historiquement et culturellement situé, marqué par des règles et par des valeurs» (Danvers, 2003, p.334). Et selon

(Bronckart ,1985, p.33) à choisit l'expression : « zone de coopération dans laquelle se déroule l'activité spécifique à laquelle s'articule la réalité langagière» pour désigner l'interaction sociale. L'interaction sociale est qualifiée de concept global visant « [...] Différents types d'institutions et appareils idéologiques delà société, mais d'autres zones d'exercice des pratiques quotidiennes.

Du point de vue de la psychologie sociale, l'interaction sociale est représentée en termes de« relations interpersonnelles entre deux individus au moins, par lesquelles les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre» (Danvers, 2003, p. 334).

Le socioconstructivisme

4.3.2. Différentes formes de l'interaction dans un contexte éducatif

Dans un contexte éducatif, l'interaction sociale se présente sous différentes formes. Selon (Doise et Mugny, 1997) en mentionnent deux qu'ils ont tirées des travaux de Piaget: 1) l'interaction contrainte, qui se manifeste lorsqu'un rapport d'autorité, est engagée dans la situation. 2) l'interaction de coopération, « qui n'implique ni autorité, ni prestige ». Les auteurs résument la pensée de Piaget en précisant l'importance de « partir d'une contrainte sociale pour aboutir à un équilibre dans la coopération entre partenaires égaux, telle était l'idée maîtresse de Piaget» (Doise et Mugny, 1997, p. 47).

En revanche, il existe trois formes de l'interaction pour (Jonnaert et Vander et al, 1999, p.343) : « les interactions entre les élèves, les interactions entre les élèves et l'enseignant et les interactions entre savoir et connaissances ».

4.5. Le conflit sociocognitif

4.5.1. Définition du conflit sociocognitif

La notion de conflit sociocognitif découle principalement des travaux de Piaget. Plus précisément, le conflit sociocognitif s'appuie sur les notions de décentration cognitive, de déséquilibre et de restructuration qu'on retrouve au cœur de la genèse du développement cognitif de Piaget (Zittoun, 1997, p.109).

D'un point de vue spécifiquement pédagogique, (Legendre 2005, p.273) propose une définition du conflit cognitif : « Il s'agit d'une stratégie pédagogique qui consiste à induire un doute chez le sujet à propos de ses conceptions personnelles par le biais de démonstrations, textes, etc., dont l'objectif est de susciter le changement d'une conception performante, dans l'espoir que le sujet pourra résoudre le conflit par l'adoption d'une conception au pouvoir prédictif et explicatif élargi ».

Selon (Daele, 2004, p.55) « une personne est en conflit sociocognitif lorsque ses conceptions et ses structures cognitives sont confrontées à des informations perturbantes, incompatibles avec son système de connaissances préalables. La perturbation cognitive qui en découle va engager la personne dans la recherche d'un nouvel équilibre cognitif qui tiendra compte des informations perturbantes ».

4.6. Co-développement professionnel

(Payette, 2000, p.40) : « Le Co développement professionnel est une approche de formation pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les unes des autres afin d'améliorer, de consolider leur pratique ».

Le socioconstructivisme

(McGill et Beay ,2006) : « Le co-développement est une stratégie d'apprentissage-action puisqu'il considère que l'on peut apprendre sur le monde qui nous entoure, ainsi que sur nous-mêmes par le biais de réflexions sur les actions passées » (cité par : Dominique, 2012, p.20)

Selon (Payette, 2000) : « Le co-développement est ainsi une approche de formation destinée à des employés et des gestionnaires qui croient pouvoir apprendre les uns des autres afin d'améliorer et de consolider leur pratique » (cité par Dominique, 2012, p.20).

4.6.1. Le groupe du co-développement

Selon (Payette, 2000) : « Le groupe de co-développement, composé de quatre à sept personnes, accompagnées par un animateur, réunit des personnes pour des périodes de trois à six heures, selon un rythme déterminé de deux à cinq semaines » (cité par Dominique, 2012, p22).

Selon Payette et Champagne (2005), l'approche à laquelle recourt le groupe de co-développement professionnel est fondée sur les six principes suivants :

- La pratique produit des savoirs que la science ne peut pas produire.
- Apprendre une pratique professionnelle, c'est apprendre à agir.
- Échanger avec d'autres sur ses expériences permet des apprentissages impossibles autrement.
- Le praticien en action est une personne unique dans une situation unique.
- La subjectivité de l'acteur est aussi importante que l'objectivité de la situation.
- Le travail sur l'identité professionnelle est au cœur du co-développement.
- Pour apprendre à mieux agir, il faut faire de la place à ses incompétences.

Pour Payette (2011), les exigences associées au co-développement professionnel relèvent de la motivation des participants à améliorer leur pratique. La qualité de cette motivation favorisera l'engagement, l'ouverture, le respect de la confidentialité l'attitude d'aide, la confiance, l'assiduité et la ponctualité (cité par Dominique, 2012, p.23).

4.7. L'action conjointe

La théorie de l'action conjointe (Sensay et Mercier, 2007) postule que l'enseignement et l'apprentissage sont interdépendants et résultent d'une coercivité entre le professeur et les élèves en fonction d'enjeux des savoirs. (Cité par Musard & F. Brière, 2014, p.121-136).

Selon (Schubauer et Leutenegger, 2002, p. 233), « l'étude et la modélisation de l'action effective de celui qui enseigne et de ceux qui apprennent dans des conditions données, avec des effets sur le système triadique ainsi que sur ses composantes ».

Le socioconstructivisme

4.7.1. La formation continue

D'après (Parent, et al ; 1999, p. 120), le développement professionnel et la formation continue du personnel enseignant incarne « deux réalités distinctes qui s'avèrent toutefois complémentaires et inter reliées ». « Nous croyons en fait que le développement professionnel serait favorisé par la formation continue ».

4.8. L'étayage

Pour (Bruner, 1983), « l'étayage est le dépliage des liens et des rapports qu'il y a entre les éléments constitutifs d'une conception; c'est l'échafaudage de ce qui les relie entre eux. Le plus souvent, l'étayage est présenté comme une stratégie en contexte pédagogique de médiation » (cité par Lerouge, 2007.p 96).

Selon (François, 1993), « de façon proche, on distinguera l'étayage spécifique : apprendre à l'autre à réussir dans une tâche où il échoue, et l'étayage global, celui qui fait que l'autre, présent ou même absent, est en quelque sorte celui en fonction de qui on parle. De ce point de vue, on peut étayer simplement par le fait d'accepter ce que dit l'autre, de lui manifester de l'intérêt » (cité par Vasseur, 2005, p. 246). Dans le même sillage, (Hudelot 1993, p.55) estime que « l'ensemble des conduites (de l'expert) qui participe davantage à la mise en place du circuit de la communication et à la régulation de l'interaction ».

4.9. Le réseautage

D'après (Traynor et al ; 2015), « les sites de réseautage social pour les professionnels est offerte à travers le concept d'une communauté de pratique en réseau » (cité par Impevodo, 2021, p.3).

Selon (Wenger et al ; 2015) , « il est considéré comme un groupe d'individus qui utilisent des outils numériques tels que les médias sociaux, les sites Web , les Blogs et autres espaces de collaboration en ligne pour créer des réseaux professionnels, contribuer à l'apprentissage formel / informel et améliorer la croissance personnelle » (cité par Impevodo, 2021, p.3).

Pour (Ranieri, 2019), « les communautés professionnelles en ligne ont un potentiel pour le développement professionnel » (cité par Impevodo, 2021, p.4).

De l'avis de (Manca et Ranieri, 2019), sans la formation professionnelle, on peut distinguer les réseaux sociaux formels et informels les premiers sont élaborés par des institutions ayant des objectifs d'apprentissage spécifiques (par exemple, en France, comme Viaeduc, Myriaé, M. @gistere) et les réseaux sociaux informels ont été développés avec d'autres finalités principales (comme Twitter , Facebook, Instagram et Snapchat), mais adaptés à la formation, compte tenu de la valeur pour le capital social, par exemple, les

Le socioconstructivisme

réseaux sociaux comme Facebook, principalement conçus pour la socialisation, sont désormais orientés vers un usage professionnel, un phénomène appelé Facebooking professionnel (cité par Impevodo, 2021, p.4).

Co-construction des savoirs professionnels

6. Co-construction des savoirs professionnels

6.1 La définition de la Co-construction des savoirs professionnels

Le terme Co-construction est devenu depuis quelques années très en vue. Il se retrouve dans beaucoup d'articles et livres à portée académique.

Selon (Michele , 2019, p.15) :« La Co-construction est un processus par lequel des acteurs différents confrontent leurs points de vue et s'engagent dans une transformation de ceux-ci jusqu'au moment où ils s'accordent sur des traductions qu'ils ne perçoivent plus comme incompatibles».

6.2 Le soutien de collaboration

La plupart des dispositifs de formation professionnalisant prennent appui sur le travail en équipe. La dimension collective constitue un atout déjà pointé par différents auteurs (Kolb, 1984, Senge, 2000) :

- La présence de l'Autre oblige chaque praticien à expliciter sa propre réalité en la rendant intelligible aux autres et à lui-même.
- L'échange des points de vue entre les partenaires soutient la prise de recul du praticien en réflexion. Elle lui permet de lire sa propre réalité sous différents angles.
- Chacun vient avec des apports respectifs en termes de savoirs implicites, de compétences, d'expériences et de ressources théoriques.
- Les membres de l'équipe se soutiennent et s'accompagnent mutuellement pour construire ensemble du savoir utile pour agir sur le terrain et pour mieux comprendre les situations professionnelles qu'ils rencontrent.
- La dimension affective du groupe (appartenance, sécurité, encouragement) soutient l'investissement de chacun dans un processus d'apprentissage et encourage la prise de risques et l'expérimentation de nouvelles façons de faire sur le terrain.

On retrouve ici les ingrédients de la collaboration, considérée comme l'engagement commun à coordonner leurs efforts pour construire du savoir utile pour chacun (cité par : Biémar, 2008, P.136).

6.3. Les savoirs professionnels

On va citer les sources des savoirs en enseignement en APS :

Co-construction des savoirs professionnels

6.3.1. Les savoirs académiques

Sont enseignés par l'institution universitaire, ils proviennent de la recherche et ont été didactisés (Buysse, 2011, P. 243-284) C'est un rassemblement entre la pratique physique et sportive comme (Natation, Gymnastique, Basket-ball, Hand-ball, Volley-ball, Football, Musculation, Athlétisme, Karaté, Judo).

Et la théorie qui représente la majorité des contenus de la formation qui est composé de nombreuses matières très divers : les sciences de la vie ; (Anatomie, Physiologie, Biomécanique), les sciences humains et sociales ;(sociologie, psychologie, histoire de APS), la langue vivante étrangère (anglais) et informatique.

Sont ainsi composés d'une grande variété de composantes incluant ce qui est dans la classe et ce qui l'entoure, d'un point de vue tant social que théorique ou prescriptif (Craig, 2003). (Cité Par : Clénet et Maubant, 2011, p. 273).

6.3.2. Les savoirs scientifiques

Les sciences du sport mais également le monde de la recherche en générale nous donne a voir des savoirs objectivé produits dans des structures scientifiques (des laboratoires) et véhiculées par des organes des diffusions spécifique (des ouvrages et des revus). La difficulté d'appréhension des savoirs scientifique lors de leur utilisation dans un cadre extrascientifique est liée au fait qu'il se transforme dans l'univers sociale de référence en intégrant des sports différencier revus et ouvrages professionnel. (JEANNERET, 1994, P. 118-137). (Cité Par : Phyllipe et Cécile, 2007).

Ces savoirs sont issus de différentes sources, allant de savoirs scientifiques aux savoirs prescriptifs, voire aux savoirs validés par la pratique professionnelle dans laquelle s'inscrit l'activité du sujet.

Les savoirs scientifiques mobilisés par les enseignants sont issus de la recherche en éducation et proposés, en situation de formation, aux étudiants comme des références scientifiques pour comprendre et concevoir leur profession.

6.3.3. Les savoirs de la pratique(de l'expérience)

Sont issus des échanges avec les enseignants associés et les superviseurs universitaires et proposés comme pertinents ou efficace. (Buysse, 2011, P. 243-284).

Une étude de Wood et Benett (2000) a démontré que les enseignants, tant novices qu'experts, élaborent des changements dans leurs théories et leurs pratiques à la suite des étapes qui correspondent au cadre posé par Fenstermancher (1994), passant par une réflexion

Co-construction des savoirs professionnels

sur leur propres conceptions, une problématisation de leurs pratiques et d'éventuels changements à leurs théories et manières d'agir.

Plus subjectifs, internes, souvent implicites et non conscientisés. Ces savoirs sont associés aux expériences en propre, imprégnés de valeurs et de croyances forgées dans l'histoire familiale, scolaire, sociale, et dans le contact avec des contextes et des situations particulières de travail. (Rinaudo J-L., 2018, P.85)

Sont issus des enseignants qui accueillent les stagiaires dans leurs classes, proposés aux étudiants comme des pratiques pertinentes ou efficaces. (Rinaudo J-L., 2018, P.85).

Les savoirs de pratique existent sous la forme de conseils reçus de la part d'enseignants formateurs qui les accueillent dans leur classe ou de la part de collègues, de conseillers en institution ou même lors d'Intervision avec d'autres étudiants. Ces savoirs sont proposés comme des pratiques pertinentes et acceptés en général comme tel. Souvent présents dans les écrits sous une référence explicite au formateur, ces savoirs prennent leur sens, car ils sont fortement contextualisés et le plus souvent mise en œuvre rapidement. (Clénet et Maubant, 2011, P.272).

6.3.4. Les savoirs prescriptifs

Ils sont issus de textes prescriptifs, de référentiels, de règlements, de programmes, proposés comme des orientations pour agir en fonction des attentes de la société, de l'établissement et de l'employeur.

Sont des orientations pour agir en fonction des attentes de la société et de l'institution par exemple les cadres d'évaluation ministériels, les épreuves ministérielles ou le programme de formation de l'école québécoise, (Buisse, 2011, p. 243-284).

6.3.5. Les savoirs de vulgarisation

C'est ce que l'étudiant stagiaire trouve dans les différents ouvrages non scientifiques (Buisse, 2011, p. 243-284), aussi les différentes pages qui parlent sur l'éducation physique et sportive, et les articles de presse ainsi les journaux qui intéressent au sport.

L'enseignement d'EPS

7. L'enseignement d'EPS

7.1. Définition de l'EPS

L'éducation physique et sportive est une discipline scolaire, obligatoire et partie intégrante de l'éducation générale. Selon (Arlebas, 1981).

« L'éducation physique est une pratique d'intervention qui exerce une influence sur les conduites motrices des participants en fonction de normes éducatives implicites ou explicites ». Qui vise à travers la pratique d'APS le développement des aptitudes de l'enseignant.

Selon (Pineau, 1991) « discipline d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organique et foncier, l'acquisition de connaissance et la construction des savoirs permettant l'organisation et la gestion de la vie physique à tous les âges ainsi que l'accès au domaine de la culture qui constituent des pratiques sportives ».

L'éducation physique est une pratique d'intervention qui exerce une influence sur les conduites motrices des participants en fonction de normes éducatives implicites ou explicites (Vincent Lamotte, 2015, p.14).

7.2. L'objectif technique du cours d'EPS

En éducation physique l'exposition aux contenus culturels de APSA suppose de confronter les apprenants à des tâches motrices demandant l'utilisation d'un matériel spécialisé ou non, dont la fonction est d'en préciser se dotent d'outils matériels à usages pédagogiques, ce nécessaire outillage est plus significatif en EPS (Durand, 2001, p.61).

Partie Pratique

Cadre méthodologique

Cadre méthodologique

1. Présentation de l'étude

Notre étude consiste à présenter une conception sur les échanges de pratiques professionnelles, pour la gestion de la classe en EPS, afin de savoir l'importance et l'existence de ces échanges sur la gestion de classe.

2. Moyens et méthodes de la recherche

2.1. Analyse bibliographique et documentaire

Ce procédé nous aide à collecter le maximum de données relatives à notre thème, nous avons donc consulté et analysé une série d'ouvrages et d'articles spécialisés ainsi que quelques sites internet, afin de mieux cerner notre problématique et ainsi choisir les outils les mieux adaptés pour recueillir les données et ainsi de répondre aux questions posées.

2.2. Capsule vidéo

Une capsule vidéo est une vidéo, scénarisée, traitant d'un sujet, une notion, un thème. Sa finalité est d'abord informative. Souvent support d'apprentissage, la capsule vient du Québec.

2.2.1. Exemple capsule vidéo

Patrick Dufour, professeur au Département de physique de l'Université de Montréal, nous explique comment l'hélium influence le son de notre voix : <https://goo.gl/cVP8j8>

3. Qu'est-ce qu'une technique d'entretien focus-group ?

Le focus group est une technique d'entretien de « groupe d'expression et d'entretien dirigé », qui permet de collecter des informations sur un sujet ciblé. Il fait partie des techniques d'enquête qualitative par opposition aux enquêtes quantitatives reposant sur un questionnaire.

3.1. Définition d'entretien focus-group

Selon (Kitzinger, 2004.P.239) Les focus groups sont également utilisés parmi d'autres méthodes qualitatives, comme les entretiens ou l'observation. Qu'ils soient insérés dans une perspective multi méthodologique ou qu'ils soient l'unique méthode retenue, les focus groups présentent des caractéristiques propres dont nous voulons ici rendre compte [...] À la différence de l'observation, les focus groups permettent de centrer la conversation sur un sujet particulier.

3.2. Analyse de contenu l'entretien focus-group

3.2.1. Analyse gestuelle (non verbale)

Ruesh (1956) définit la communication non verbale comme une interaction face à face entre les personnes pour transmettre dans différentes langues, elle permet de s'exprimer sur les sentiments, les émotions et les valeurs par des gestes, mimiques, postures, silences, tons de voix, l'expression faciales [...] pour compléter le message verbale.

Cadre méthodologique

3.2.2. Analyse verbatim

Pour (Marie, 1998, P.28), « cette analyse permettant par l'étude de la parole d'une population de cerner ses attentes, linguistiques dès lors qu'il y a un échange verbal, un transfert d'information entre un sujet parlant ou émetteur un interlocuteur ou récepteur ».

3.3. Organisation d'un entretien focus-group

L'entretien focus-group est composé de d'un ensemble des éléments se sont les suivants :

3.3.1. Taille et composition

Les focus groups se composent, en général, de 3 à 8 participants ; au-delà, il devient difficile de suivre les échanges. Les participants peuvent ne pas se connaître, cependant, la plupart du temps, les groupes sont formés d'individus qui, d'une façon ou d'une autre, se connaissent déjà – voisins, famille, amis, collègues.

3.3.2. Population

La plupart des études utilisant les focus groups rendent compte d'investigations poussées sur un petit nombre d'individus et évitent les investigations sur un grand nombre de personnes.

3.3.3. Recrutement

Selon Farquhar (1999) si le chercheur réunit, dans ses groupes, des personnes ne se connaissant pas, il peut les recruter comme il le ferait pour des entretiens classiques. Si, en revanche, il désire travailler avec des groupes déjà constitués, le recrutement impose une stratégie différente, à savoir qu'il nécessite, d'abord, de convaincre les participants et, surtout, un membre du groupe – souvent le leader – qui persuade les autres.

3.3.4. Rôle d'animateur

Le rôle de l'animateur est crucial et souvent plus difficile que dans un échange face-à-face. L'animateur doit décider quand intervenir et quand rester silencieux. L'animateur encourage le groupe, l'anime mais il ne cherche pas à contrôler les questions soulevées.

Pour Powney (1988) Il doit expliquer que l'objectif est que chacun parle aux autres et non à lui. Il peut, dans un premier temps, s'asseoir légèrement à l'écart afin d'être à l'écoute de manière discrète.

3.4. Objectifs

- Récolter des informations en faisant émerger diverses opinions grâce aux débats.
- Interroger différents répondants en même temps.

Cadre méthodologique

- Les répondants se questionnent, se contredisent et fournissent des arguments sur leurs opinions.
- Sujets tabous souvent plus accessibles dans un groupe de discussion (les répondants peuvent avoir des expériences similaires et donc être plus enclins à s'ouvrir pour en parler).
- Au sein du groupe, les avis peuvent être concordants ou discordants

4. Déroulement de l'enquête (entretien focus-group)

4.1. Ajustement d'entretien

Cette méthode est utilisée dans la recherche scientifique et vise à filmer interviewer des personnes pour collecter les données qui comprennent l'axe du sujet, il contient un ajustement celui des enseignants d'EPS.

4.2. Enregistrement

On a commencé à filmer l'entretien le 19/05/2021 celle-ci nous a permis de vérifier si les questions sont claires pour faciliter la tâche aux enseignants.

4.3. Lieu

On a filmé et interviewé les 3 enseignants d'EPS au lycée Samoune Chrif à Kherrata Béjaia, qui sont : Barka Lakhder, Hassani Amine, Karrache Lounis.

4.4. Durée

Notre étude s'est étalée sur une période allant du début de mois Février 2021 jusqu'à la fin de mois de juin 2021.

5. Le journal du bord

(Baribeau, 2005, p.108), définit le journal de bord comme suit : Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'évènements ([...] des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions [...]) contextualités (le temps, les personnes, les lieux [...]) et] dont le but est de se souvenir des évènements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, [et de permettre au chercheur] de se regarder soi-même comme un autre.

5.1. Comment utiliser un journal du bord ?

Le moyen le plus classique pour utiliser un carnet vide est d'y noter les to-do lists. De petites listes à établir durant la journée, voire pour la semaine. Il faut noter les choses à faire ou même pour quand celles-ci doivent être faites.

Cadre méthodologique

5.2. Enjeux du journal de bord

- Le journal de bord est un outil de premier plan dans le cadre de recherches qualitatives (Miles et Huberman, 1994), privilégié pour la prise de notes au cours de l'immersion (Wacheux, 1996) (cité par Blaszcak et Garreau, 2018, p.6).
- Le journal de bord est également reconnu comme un outil favorisant l'approche réflexive (Morrison, 1996 ; Valéau et Gardody, 2016), courante au sein des recherches qualitatives (cité par Blaszcak et Garreau, 2018, p.6).
- Pour répondre aux objectifs énoncés ci-avant, les formes et pratiques quant au journal de bord sont multiples et variées, adaptées au projet de recherche (Bolger et al ; 2003) (cité par Blaszcak et Garreau, 2018, p.6).
- La profusion de termes et de façons d'aborder le journal de bord nous semble induite par le fait que le travail du chercheur n'a, à de rares exceptions (e.g. Boxenbaum et Rouleau, 2011) jusqu'ici pas été suffisamment théorisé (cité par Laszczuk et Garreau, 2018, p.6)

6. Tâches de recherche

Lakhder barka (participant 01) a demandé au directeur du lycée Samoun Chrif de mettre à notre disposition son bureau pour filmer les séances d'échanges et entretien focus-group. Il a accepté avec bienveillance à ce que ces séances de travail se déroulent dans son bureau.

6.1. Matériel d'enregistrement

- Camera Canon EOS 250 D
- Type: CMOS 22,3mm × 14,9mm
- Nombre total de pixels: Env, 25,80 millions de pixels
- Ratio d'aspect: 3/2
- Filtre passé bas: Intégré/fixe
- Processeur d'image : Type DIGIC 8

7. Choix de l'échantillon

Pour la réalisation de notre travail de recherche, il nous à fallu un échantillon celui des enseignants d'EPS.

4.2. Echantillon

L'échantillon que nous avons choisi, c'est celui des enseignants d'EPS du lycée ou nous a filmé et interviewé au total 03 enseignants : Barka lakhder, Hassani Amine et Karrache Lounis.

Cadre méthodologique

Tableau N°4 : Caractéristiques de l'échantillon

Participant	Moyenne d'âge	Moyenne d'année d'expérience	Format ion	Genre	Lieu de travail	Nom bre D'élève
E1	50 ans	24 ans	Licence classique	Homme	Lycée Samoune Chrif	142
E2	36 ans	12 ans	Master	homme	Lycée Samoune Chrif	117
E3	35 ans	11 ans	Master	homme	Lycée Samoun Chrif	136

**Analyses
et interprétations
des résultats**

Analyse d'entretien focus - group

Analyse des résultats

1. Entretien focus – group

Participant N° 1 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégorie	Indices	Fréquences
Personnelle	8	21

1.1. L'analyse du gestuel (non-verbal)

« L'évidence de la présence de l'autre dans l'interaction est non seulement celle de sa parole, mais d'abord celle de son corps, de ces attitudes et de ses postures » (Breton, 1998, p.32).

La communication non verbale est une interaction face à face entre les personnes pour transmettre dans différentes langues, elle permet de s'exprimer sur les sentiments, les émotions et les valeurs par des gestes, mimiques, postures, silences, tons de voix, l'expression faciales [...] pour compléter le message verbale (Ruesh, 1956).

En ce qui concerne le participant 01 avant et après les séances d'échanges, il a été : plus à l'aise et décontracté, spontanée et confiant, aussi réflexive, il a imposé par rapport aux deux enseignants aussi il a qui a dirigé l'entretien.

1.2. Analyse du verbatim

« Cette analyse permettant par l'étude de la parole d'une population de cerner ses attentes, linguistiques dès lors qu'il y a un échange verbal, un transfert d'information entre un sujet parlant ou émetteur un interlocuteur ou récepteur », (Marie, 1998, P.28).

1.2.1. Analyse du verbatim pour le participant N°1

Dans le cadre d'entretien focus-group (d'explicitation et auto confrontation) j'ai invité 3 enseignants EPS (participants 01, 02,03) pour un entretien.

A cet effet au participant 01, la question suivante a été posée : Comment étiez-vous avant et après les séances d'échanges de pratique professionnelle sur le plan personnel ?

Concernant cette question, le participant sus-indiqué a répondu : « *avant les séances d'échanges, il n'y avait pas un développement des compétences par rapport à la gestion de classe relative à la catégorie personnelle* ».

« *Après les séances d'échanges, il y'avait un développement des compétences par rapport à la gestion de classe concernant la catégorie personnelle* ».

En ce qui concerne le 1^{er} indice : (changement d'idée) les unités relatives à cet indice sont les suivantes : « *J'ai eu une pensée positive, j'ai accepté également l'idée d'échanger avec mes collègues.*».

Analyse d'entretien focus - group

Concernant le 2^{ème} indice : (Changement de perception) j'ai relevé les unités suivantes : Selon (Karsenti, 2016, p.227) « la confiance en soi, ou en son raisonnement, est la tendance à se fier à une pensée réflexive pour résoudre les problèmes et pour prendre ces décisions ».

Le participant 01 a répondu « *j'ai eu confiance en moi, j'ai surmonté la timidité et j'ai effacé l'orgueil.* ».

Pour le 3^{ème} indice : (la communication produite) on a enregistré les unités suivantes : « *c'est ma communication interne, je communique avec moi-même.* »

Passons au 4^{ème} indice : (capacité d'analyse) les unités sont les suivantes : « *j'ai analysé les réponses de mes collègues ainsi que les problèmes de gestion du temps des attitudes et comportements, niveaux et mixité.* »

Pour le 5^{ème} indice : (Amélioration des autoréflexions aux situations), Selon (Perrenoud, 2012, p.27) : « elle passe par ce qui, dans l'individu, assure une certaine permanence des façons de penser, d'être au monde, d'évaluer la situation, d'agir » Ces unités sont : « *j'ai changé ma manière de réflexion et j'ai également changé de réflexe par apport aux problèmes tels les retards* ».

Finalement pour le 6^{ème} indice : (Capacité de s'interroger) Selon (Karsenti, 2016, p.228) : « c'est cette habitude de toujours vouloir la meilleure compréhension possible de toute situation ».

Ces unités sont : « *je pose plusieurs questions, je suis prêt à poser la question durant les séances d'échanges, et j'ai su formuler mes questions.* »

Passons à la sous-question posée : Est-ce que les séances des échanges de pratique professionnelle ont contribué essentiellement à briser les tabous d'isolement pour gérer la classe ?

Concernant la réponse relative à l'isolement, le participant 01 indique : (Elles ont contribué d'une manière significative à régler le problème de l'isolement entre collègues). Les unités sont les suivantes: « *Il n'y a plus d'isolement sur le plan psychologique dans ma tête. Je peux donc échanger avec mes collègues le plus facilement du monde et les questions pédagogiques de toutes sortes sont abordées* »

Enfin, la question posée : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle ont aidé essentiellement de corriger les erreurs habituelles ?

A propos de la réponse bornée aux erreurs habituelles, le participant 01 indique : (Bien sûr ils ont aidé de corriger les erreurs habituelles d'une manière efficace). Les unités sont les suivantes : « *j'essayé de mieux comprendre les comportements des élèves avant*

Analyse d'entretien focus - group

que je fasse une punition. On a réglé plusieurs erreurs habituelles telles les retards. J'ai appliqué les propositions et les solutions fournies par mes collègues sur le terrain. ».

Participant N° 2 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégories	Indices	Fréquences
Personnelle	6	13

1.2.1. Analyse du gestuel (non-verbal)

Pour le participant N°02, avant les séances des échanges il a été : mal à l'aise, stressé et perturbé, mais après ces séances : il est devenu plus à l'aise, décontracté et spontané dans ses pensées et ses actes.

1.2.2. Analyse verbatim

Dans le cadre d'entretien focus-group (d'explicitation et auto confrontation) nous avons invité 3 enseignants EPS (participants 01, 02 et 03) pour s'exprimer sur des aspects liés essentiellement à la gestion de classe en EPS.

A cet effet, le participant N° 02, la question suivante a été posée : Comment étiez-vous avant et après les séances d'échanges de pratique professionnelle sur le plan personnel ?

Concernant cette question, le participant sus-indiqué a répondu : *« avant les séances d'échanges, il n'y avait pas un développement des compétences par rapport à la gestion de classe relative à la catégorie personnelle ».*

« Après les séances d'échanges, il y avait un développement des compétences par rapport à la gestion de classe concernant la catégorie personnelle ».

Dans le cas du participant 02, celui-ci a donné la même réponse que le participant 01 pour les 1^{ère} et 2^{ème} indices ainsi que pour les unités.

Passons au 3^{ème} indice : (La disparition du complexe de supériorité), « le complexe de supériorité est un trouble de la personnalité, il cache en réalité un très grand manque de confiance en soi » (Bondeau, 2014), les unités concernant cet indice sont les suivantes : *« Je peux communiquer à mon collègue sans me complexer, je n'hésite plus et j'échange avec spontanéité ».*

Finalement, pour le 4^{ème} indice : (l'ouverture d'esprit), « l'ouverture d'esprit est la disposition de permettre aux autres d'exprimer leurs points de vue même si nous ne le partageons pas » (Karsenti, 2016, p.227), les unités sont : *« je tolère la critique et j'accepte les idées d'autrui. ».*

Analyse d'entretien focus - group

Passons à la sous-question posée : Est-ce que les séances des échanges de pratique professionnelle ont contribué essentiellement à briser les tabous d'isolement pour gérer la classe ?

Et ce qui concerne le participant 02 indique :(Elles ont contribué à briser les tabous d'isolement).Les unités sont les suivantes : « *Il y a beaucoup plus d'échanges entre nous. Ce qui met fin à l'isolement.* »

Enfin, la question posée : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle ont aidé essentiellement de corriger les erreurs habituelles ?

Dans le cas du participant N°02 annonce : (C'est vrai des erreurs ont été diminué). Les unités relatives à cet indice sont les suivantes : « *Ma résolution des problèmes mène vers une bonne gestion de classe. Les grandes erreurs n'existent plus comme la perte du temps et les retards.* ».

Participant N°3 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégorie	Indices	Fréquences
Personnelle	6	11

1.3.1. Analyse du gestuel (non-verbal)

Pour le participant 03 avant les séances des échanges il a été : stressé et perturbé, mais après ces séances : il est devenue à l'aise, décontracté, spontané.

1.3.2. Analyse du verbatim

Dans le cadre d'entretien focus-group (d'explicitation et auto confrontation) j'ai invité 3 enseignants EPS (participants 01, 02,03) pour un entretien.

Pour le participant N°03, la question suivante a été posée : Comment étiez-vous avant et après les séances d'échanges de pratique professionnelle sur le plan personnel ?

Concernant cette question, le participant sus-indiqué a répondu : « *avant les séances d'échanges, il n'y 'avait pas un développement des compétences par rapport à la gestion de classe relative à la catégorie personnelle* ». « *Après les séances d'échanges, il y'avait un développement des compétences par rapport à la gestion de classe concernant la catégorie personnelle* ».

Pour ce qui est du participant N°03, celui-ci voit les choses sous le même angle concernant le 1^{er} et 2^{ème} indice que les participants 01 et 02.

Analyse d'entretien focus - group

En ce qui concerne le 3^{ème} indice : (Applications des idées sur le terrain) précisément sur les unités : *« j'ai pu régler les problèmes des retards et des mauvais comportements des élèves en remettant en cause ma manière d'agir. »*

Pour le 4^{ème} indice : (La correction des erreurs) : *« Il y a eu une remise en question quant à les corrections des erreurs. J'ai pu corriger les erreurs avec facilité. »*

Passons à la sous-question posée : Est-ce que les séances des échanges de pratique professionnelle ont contribué essentiellement à briser les tabous d'isolement pour gérer la classe ?

Concernant la réponse relative à l'isolement, pour participant 03 annonce : (Evidemment, les séances d'échanges nous ont aidés essentiellement à briser l'isolement). Ces unités sont : *« Je peux échanger maintenant des heures si cela est nécessaire pour améliorer la gestion de ma classe. Le dialogue est devenu susceptible de régler les conflits qui peuvent survenir entre collègues. »*

Au final, la question posée : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle ont aidé essentiellement de corriger les erreurs habituelles ?

Pour participant 03 indique : (Évidemment ils ont bien aidé de les corriger), ces unités sont : *« j'ai méfié des grandes erreurs pendant la séance d'EPS. J'évite les erreurs habituelles tels les retards. »*

2. Catégorie 2 : Interpersonnelle

Participant N°1 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégorie	Indices	Fréquences
Inter personnelle	7	21

2.1.1. Analyse du gestuel (non-verbal)

En ce qui concerne le participant 01 avant et après les séances d'échanges, il a été : plus à l'aise et décontracté, spontanée et confiant, aussi réflexive, il a imposé par rapport aux deux enseignants aussi il a qui a dirigé l'entretien.

2.1.2. Analyse du verbatim

Dans le cadre d'entretien focus-group (d'explicitation et auto confrontation) nous avons invité 3 enseignants EPS (participants 01, 02,03) pour un entretien sur le rôle d'échange de pratiques professionnelles.

Pour le participant N°01, la question suivante a été posée : Comment étiez-vous avant et après les séances d'échanges de pratique professionnelle sur le plan interpersonnel ?

Analyse d'entretien focus - group

Concernant cette question, le participant sus-indiqué a répondu : « *avant les séances d'échanges, il n'y avait pas un développement des compétences par rapport à la gestion de classe relative à la catégorie inter personnelle* », « *Après les séances d'échanges, il y avait un développement des compétences par rapport à la gestion de classe concernant la catégorie inter personnelle* ».

En ce qui concerne le 1^{er} indice: (Consolider les relations entre enseignants), les unités relatives à cet indice : « *y a un épanouissement interpersonnel entre les enseignants, plus de bonnes relation entre les collègues.* »

Concernant le 2^{ème} indice : (Collaborer mieux avec les collègues), les unités suivantes : « *je peux demander de l'aide à mes collègues, on s'oriente plus et résolvent des problèmes, je collabore mieux avec les enseignants.* »

Pour le 3^{ème} indice : (Plus de partager et d'échanges entre collègue), ces unités sont : « *j'échange le savoir-faire entre nous et je donne un plus pour mon collègue, j'échange les nouvelles informations.* »

Passons au 4^{ème} indice : (Une meilleur organisation et coopération entre les enseignants et atteindre les objectifs), les unités sont les suivantes : « *atteindre les objectifs en commun de l'établissement entre nous, les bonne relations mené vers une meilleure organisation du travail et une meilleure coopération entre les collègues.* »

En définitive le 5^{ème} indice : (Détecter les points négatifs à travers la discussion), ces les unités sont : « *je détecte les points négatives à travers les séances d'échanges, et pour les éviter prochainement.*».

Passons la sous question posée : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle contribuent essentiellement d'aider à la réflexion collective et individuelle pour élaborer les préconisations et les solutions ?

La réponse relative à cette question : (Bien sur elle contribué essentiellement). Ces unités sont: « *j'ai changé l'idée de travailler seul. Ma pensée a changé d'une manière positive. Je travaille au sien du groupe, partager l'expérience individuelle aux collective.* ».

Au final, la question posée : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle contribuent d'homogénéiser les pratiques pour trouver les solutions à des problèmes à la gestion de classe ?

Le participant 01 annonce : (Oui bien sûr ca contribué positivement). Ces unités sont les suivantes : « *on géré plusieurs problèmes de notre gestion de classe entre nous comme : la gestion du temps comme les retards, la gestion des comportements tels comportement mineur, la gestion des niveaux tels le choix d'APS.*».

Analyse d'entretien focus - group

Participant N°2 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégorie	Indices	Fréquences
Inter personnelle	5	10

2.2 .1. Analyse du gestuel (non verbal)

Pour le participant N°02 avant les séances des échanges il a été : mal l'aise, stressé et perturbé, mais après ces séances : il est devenue plus à l'aise, décontracté, spontané.

2.2.2. Analyse du verbatim

La question suivante a été posée au participant 02 : Comment étiez-vous avant et après les séances d'échanges de pratique professionnelle sur le plan inter personnel ?

Concernant cette question, le participant sus-indiqué a répondu : *« avant les séances d'échanges, il n'y 'avait pas un développement des compétences par rapport à la gestion de classe ». Cependant, « Après les séances d'échanges, il y'avait un développement des compétences par rapport à la gestion de classe concernant la catégorie inter personnelle ».*

En ce qui concerne le 1^{er} indice : (Développement des plans de gestion de classe avec les collègues), les unités suivantes ont été enregistrées: *« je progresse sur tous les plans tel que la gestion du temps, gestion des niveaux, attitudes et comportement, gestion de mixité. »*

Pour le 2^{ème} indice : (Ouverture des échanges entre collègue), nous avons relevé les unités suivantes : *« j'ai bien bénéficié moi et mes collègue, même on a braisé plusieurs obstacles tels la timidité entre nous. »*

Enfinement pour le 3^{ème} indice : (Progression sur la relation des enseignants), les unités sont les suivantes : *« j'ai reçu un encouragement de la part des enseignants et ça nous aide de créer un environnement efficace entre le collègue. »*

Passons la sous question posée : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle contribuent essentiellement à la réflexion collective et individuelle pour élaborer les préconisations et les solutions ?

La réponse bornée à cette question, pour le participant 02 annonce : (Oui bien sûr c'est les séances qu'ont contribué). Les unités sont les suivantes : *« Y a deux réflexion une individuelle l'autre collective , moi personnellement je préfère la réflexion collective parce que plus d'effectif, donc plus d'idées et de vécu et d'informations et propositions et de solutions .La réflexion collective mène vers une bonne gestion de classe. ».*

Analyse d'entretien focus - group

Au final, la question posée : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle contribuent à homogénéiser les pratiques pour trouver les solutions à des problèmes de la gestion de classe ?

Pour ce qui est du le participant 02, il utilise le mot : (Evidement).Les unités relatives à cet indice sont : « *C'est à trouver des solutions par rapport à la gestion du temps, tel que le temps d'échanger les vêtements. Trouver une bonne organisation à la gestion du terrain et matériels.* »

Participant N° 3 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégorie	Indices	Fréquences
Inter personnelle	4	10

2.3.1. Analyse du gestuel (non verbal)

Avant les séances des échanges, il a été : stressé et perturbé, mais après ces séances, il est devenu à l'aise, décontracté, spontané.

2.3.2. Analyse du verbatim

Pour le participant 03 la question suivante a été posée : Comment étiez-vous avant et après les séances d'échanges de pratique professionnelle sur le plan inter personnel ? Concernant cette question, le participant sus-indiqué a répondu : « *avant les séances d'échanges, il n'y 'avait pas un développement des compétences par rapport à la gestion de classe relative à la catégorie inter personnelle* », « *Après les séances d'échanges, il y'avait un développement des compétences par rapport à la gestion de classe concernant la catégorie inter personnelle* ».

En ce qui concerne le 1^{er} indice (L'association avec les collègues), les unités relatives à cet indice : « *maintenant je suis plus proche de mes collègues et on est plus que des collègues de travail, nous partageons beaucoup de choses ensembles.*»

Passant au 2^{ème} indice : (La découverte du collègue), nous avons enregistré les unités suivantes « *j'ai mieux connais mon collègue et sa personnalité à travers son verbatim et son gestuel et sa communication.*»

Passons la sous question posée : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle contribuent essentiellement à la réflexion collective et individuelle pour élaborer les préconisations et les solutions ?

Analyse d'entretien focus - group

La réponse relative à cette question est la suivantes : (Bien sûr, elle a permis de contribuer). Les unités suivantes ont été relevées« *Parce que il y a beaucoup d'erreurs avec la réflexion collective ces erreurs réapparussent.* »

professionnelle contribuent d'homogénéiser les pratiques pour trouver les solutions à des problèmes à la gestion de classe ?

Le participant 03 atteste : (Bien sur elles contribué). Les unités sont « *elle m'aide surtout pour la gestion des niveaux comme tracement d'un programme qu'on à bien discuté sur ça. J'essaye d'améliorer les niveaux de mes différentes classes entre 1ère année et 2^{ème} année et terminal.* »

3. Catégorie 03 : Cognitive

Participant N°1 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégorie	Indices	Fréquences
Cognitive	6	10

3.1.1. Analyse du gestuel (non verbal)

En ce qui concerne le participant 01, avant et après les séances d'échanges, il a été : plus à l'aise et décontracté, spontanée et confiant, aussi réflexive, il a imposé par rapport aux deux enseignants aussi il a qui a dirigé l'entretien.

3.1.2. Analyse du verbatim

La question suivante a été posée : Comment étiez-vous avant et après les séances d'échanges de pratique professionnelle sur le plan cognitif ?

En ce qui concerne le 1^{ère} indice : (Échange des savoirs cognitifs), les unités sont « *j'ai acquis des savoir faire et je maîtrise le domaine d'EPS.* »

Pour le 2^{ème} indice (La réalisation de l'objectif de séance). J'ai relevé les unités : « *A travers les savoirs et les compétences on pourra réaliser des objectifs qui font la séance.*»

Concernant le 3^{ème} indice (Développer la décision collective). Ces unités sont : « *Je demander les avis des collègues et on analyse collectivement.* »

Enfin le 4^{ème} indice (Développer les compétences pédagogiques et scientifiques) les unités : « *Mieux connaître la psychologie et la morphologie par exemple le corps des filles garçons n'est pas le même pour un effort physique. Les problèmes d'adolescences et comment faire à surmonté cette étape pour l'élève.*»

Analyse d'entretien focus - group

Passons à la sous question posée : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle apportent d'acquérir de nouvelles habiletés permettant de gérer les différents groupes de manière efficaces ?

La réponse relative à cette question (contribué d'une manière très importante). Précisément sur l'unité : « *Ces habiletés qu'on a acquises de ces séances on les appliques sur le terrain.* ».

Finalement, la question posée : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle aident de développer de nouvelles compétences en matière gestion de classe ? Le participant 01 indique : (Bien sur ellea aidé). Précisément sur l'unité « *A partir de la compétence de la planification c'est comment planifie les séances et les objectifs des séances, elle nous à aider a de développer la compétence de la réalisation de séance.* »

Participant N°2 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégorie	Indices	Fréquences
Cognitive	5	9

3.2.1. Analyse du gestuel (non verbal)

Avant les séances des échanges il a été : mal l'aise, stressé et perturbé. Après ces séances : il est devenu plus à l'aise, décontracté, spontané.

3.2.2. Analyse du verbatim

Pour (l'aspect psychologique), nous avons enregistré les unités suivantes : « *Mieux connaitre le raisonnement de mes élèves et mieux les comprendre. Savoir comment réagir avec eux.* ». (L'aspect social), les unités sont « *Savoir la vie social de l'élève pour mieux le comprendre.* »

Finalement, pour le « renouvellement de connaissance) les unités sont les suivantes « *j'ai acquis des nouvelles connaissances à travers les échanges. J'applique ces nouvelles connaissances sur le terrain.* »

Passons à la sous question posée : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle apportent d'acquérir de nouvelles habiletés permettant de gérer les différents groupes de manière efficaces ?

La réponse relative à cette question (Oui elle apporte de manière efficace) « *ça nous aide à développer e, à progresser et à pratiquer. J'applique les nouvelles habiletés qui sont déjà apporté par les séances d'échanges de pratique professionnelle.* ».

Analyse d'entretien focus - group

Au final, la question posée : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle aident de développer de nouvelles compétences en matière gestion de classe ? La réponse était (Oui elle aide à développer). « *Oui y a de l'aide sur le plan cognitive pour développer un ensemble de compétences.* ».

Participant N° 3 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégorie	Indices	Fréquences
Inter personnelle	4	5

3.3.1. Analyse du gestuel (non verbal)

Des améliorations remarquables ont été enregistrées.

3.3.2. Analyse du verbatim

Le participant a utilisé des expressions révélatrices d'un développement significatif grâce aux séances d'échange de pratique professionnelles « On a commis des erreurs dans le domaine à cause des fausses informations. Après cette expériences sociale, la découverte de ces fausses informations était facile, aussi son application sur le terrain ». Le participant a utilisé également l'indice suivant (mise à jour des connaissances). Les unités sont : « j'ai acquis des nouvelles informations. J'ai ajouté de nouveaux renseignements. »

Pour la question : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle apportent d'acquérir de nouvelles habiletés permettant de gérer les différents groupes de manière efficaces ?

La réponse relative à cette question est : (Certainement elle apporte). « *Il y a une amélioration après les échanges sur le plan cognitif.* ».

Au final, la question posée : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle aident de développer de nouvelles compétences en matière gestion de classe ?

Pour ce participant : (Elle nous a aidé essentiellement à...). « *La réalisation de la séance, l'objectif des APS sur terrain.* ».

4. Catégorie 4 : Organisationnelle

Participant N°1 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégorie	Indices	Fréquences
Organisationnelle	6	6

Analyse d'entretien focus - group

4.1.1. Analyse du gestuel (non-verbal)

Durant tout le temps des entretiens, ce participant était très posé, calme, réflexif, il dirige le discours.

4.1.2. Analyse du verbatim

Pour lui, *un véritable développement* s'est réalisé après les séances d'échange (La meilleure gestion d'élève, (la meilleure gestion du temps), « *Le temps c'est un facteur essentiel pour le bon déroulement et organisation de la séance* ». (Savoir comment gérer l'espace). « *Utilisation de l'espace disponible et bien organiser cet espace pour une bonne gestion.* ». (Savoir choisir les situations d'apprentissage). « *Choisir des situations d'apprentissage qui font l'objectif de séance, aussi aident l'élève à mieux comprendre et atteindre l'objectif.* »

Pour la question : Est ce que les séances des échanges de pratiques professionnelles aident à changer certaines habitudes organisationnelles ? La réponse était : (Certainement ils contribuent). Le participant déclare « *A travers les échanges y a un changement dans certaines habitudes organisationnelle, je vais citer par exemple, la mixité, on a mixé les filles et garçons de jouer ensemble c'est de créer un climat social entre les deux genres* ».

Pour la question : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle aident d'imposer le style et le rythme de travail ?

Le participant indique : (Aide essentiellement), « *j'utilise un style d'enseignement qui correspond à la qualité de mes élèves, dans une classe j'utilise le style dictature, mais avec une classe indiscipliné aussi le style démocrate avec une classe calme tout cela sur le plan organisationnelle.* ».

Participant N°2 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégorie	Indices	Fréquences
Organisationnelle	5	5

4.2.1. Analyse du gestuel (non verbal)

Avant, mal l'aise, stressé et perturbé. Après il se montre à l'aise, décontracté et spontané dans sa pensée et ces actes.

4.2.2. Analyse du verbatim

Pour le participant sus-indiqué « *avant les séances d'échanges, il n'y 'avait pas un développement des compétences par rapport à la catégorie Organisationnelle.* », mais,

Analyse d'entretien focus - group

« après les séances d'échanges, il y'avait un développement des compétences par rapport à la gestion de classe concernant la catégorie organisationnelle. ».

Les unités enlevées sont : (Une bonne organisation). « On a chassé la désorganisation et la mauvaise organisation ». (Organisation des groupes). « Une classe nombreuse, comment l'organiser ? Une classe de 5 groupes ou bien de 3 groupes, pas la même organisation, donc il faut homogénéiser les groupes pour une organisation efficace. ». « Il faut utiliser tout le matériel spécifique à l'APS », « il y a beaucoup de mauvaises habitudes qu'il faut faire revoir, parce qu'ils vont désorganiser la séance telle les retards, donc il faut faire apprendre aux élèves que ces habitudes sont mauvaises. ».

Pour la question: Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle aident d'imposer le style et le rythme de travail ?

La réponse était : (Oui bien sûr). Pour les unités enregistrées: « Ces séances d'échanges m'aident d'imposer un rythme et un style de travail avec chaque classe et j'utilise plusieurs style et rythme selon les caractéristiques de mes classe. ».

Participant N°3 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégorie	Indices	Fréquences
Organisationnelle	5	9

4.3.1. Analyse du gestuel (non verbal)

Stressé et perturbé avant, et à l'aise, décontracté, spontané après.

4.3.2. Analyse du verbatim

Concernant le 1^{ère} l'indice : (Organisation des espaces de travail). « On utilise le terrain complet. On évite le terrain blessant, la sécurité d'élève est primordiale. »

Pour ce qui est du participant 03, celui-ci voit les choses sous le même angle concernant les 1^{ère} et 2^{ème} indices que les participants 01 et 02.

Pour lui, les échanges sont primordiales, « Les séances d'échanges nous à permis d'organiser bien les séances, il faut faire une organisation continue dès la 1^{ère} année jusqu'au terminal pour que l'élève apprend de bonnes habitudes. ».

Enfin, la question : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle aident d'imposer le style et le rythme de travail ?

Analyse d'entretien focus - group

La réponse : (Oui ils aident). L'unité « *après les séances on a eu la maîtrise et le style qui nous permet d'exiger aux élèves comment imposer en une classe la clame on utilise le style démocrate et une classe indiscipliné un style autocrate.* ».

5. Catégorie 05 : Communicationnelle

Participant N°1 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégorie	Indices	Fréquences
Communicationnelle	6	15

5.1.1. Analyse du gestuel (non-verbal)

Réflexif et confiant après.

5.1.2. Analyse du verbatim

Les réponses du participant N° 1 concernant le rôle de séances d'échange de pratiques professionnelles sont comme suit : (Une communication libre). « *Je parle sans hésitation, je suis spontanée et décontracté plus qu'avant.* », (amélioration de la communication). « *J'utilise des bons mots. Je parle couramment et j'ai ne plus de complexe.* ». « *J'écoute bien mon collègue et je ne coupe pas la parole de mon collègue. J'accepte la critique.* ».

Pour l'indice : (Savoir s'interroger,). Précisément sur les unités suivantes : « *Savoir bien poser les questions et poser des questions claires et bien précises, poser des questions directes.* ».

Passons à la sous questions : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle apportent de communiquer clairement en utilisent un langage compréhensible ?

La réponse relative à cette question est la suivante : (Bien sûr). Son unité est la suivante : « *Les séances d'échanges m'ont aidé à communiquer clairement avec un langage simple et sans complexe* ».

Pour la question : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle aident d'utiliser des gestes claires pour organiser et démontrer et expliquer ?

La réponse : (Oui elle a un appui considérable). L'unité relative à cet indice : « *La communication gestuelle est très importante parce que c'est un langage et la communication non verbale a traves c'est séances on utiliser toujours pour démontrer et expliquer bien.* ».

Analyse d'entretien focus - group

Participant N°2 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégorie	Indices	Fréquences
Communicationnelle	5	7

5.2.1. Analyse du gestuel (non-verbal)

Plus à l'aise, décontracté et spontané après.

5.2.2. Analyse du verbatim

Le participant sus-indiqué s'est montré après les séances d'échanges, confiant et capable de communiquer clairement sans hésitation : « *J'utilise des mots simples, compréhensible, bien précise, mais aussi, j'adopte un langage facile.* »

Il ajoute : « *spécialement pour l'APS, des mots motivant et des encouragements aux élèves.* ». « *Un sourire ça veut dire que tu es satisfaite de la personne et faire un geste avec la main ça veut dire bien* ». « *Les séances d'échanges ont enrichit le vocabulaire, elles te laissent une personne capable de simplifier le message et d'utiliser un langage claire.* ».

Pour la question : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle aident à utiliser des gestes claires pour organiser, démontrer et expliquer ?

Pour ce qui est du participant N° 02 : (Oui bien sûr). « *Sur le terrain, beaucoup plus la gestuelle est primordiale pour mieux expliquer un truc ou bien le démontrer.* ».

Participant N°3 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégorie	Indices	Fréquences
Communicationnelle	4	8

5.3.1. Analyse du gestuel (non-verbal) :

Stressé et perturbé, mais après ces séances : il est devenu à l'aise, décontracté, spontané.

5.3.2. Analyse du verbatim

Les réponses sont : « *Utilisation des mots simple et claire et un langage compréhensible.* ». « *Un bénéfice par les échanges ou on doit expliquer gestuellement plus que verbalement.* ».

6) Catégorie 06 : Emotionnelle

Participant N°1 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

Catégorie	Indices	Fréquences
Émotionnelle	3	8

Analyse d'entretien focus - group

6.1.1. Analyse du gestuel (non-verbal)

En ce qui concerne le participant 01 avant et après les séances d'échanges, il a été : plus à l'aise et décontracté, spontanée et confiant, aussi réflexive, imposé par rapport aux deux autres enseignants.

6.2.1. Analyse du verbatim

Pour ce participant : « *avant les séances d'échanges, il n'y 'avait pas un développement des compétences par rapport à la gestion de classe relative à la catégorie communicationnelle* ». « *Après les séances d'échanges, il y'avait un développement des compétences par rapport à la gestion de classe concernant la catégorie communicationnelle* ».

En ce qui concerne le 1^{er} indice : (Développement émotionnelle). L'unité relative a cet indice : « *Plus de solidarité, collaboration et détente, aussi plus à l'aise et de confiance en soi, estime de soi* ».

Pour le 2^{eme} indice : (stratégie émotionnelle) son unités est : « *Quant 'on fait les échanges on estime le collègue, valoriser mon collègue et respecter le collègue.* ».

Passons à la sous question : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle aident à échanger certaines perceptions et représentations par des nouvelles habitudes de travail ?

La réponse était la suivante : (Certainement). Son unité « *Les séances d'échanges sur le côté émotionnel, elles nous ont aidé à échanger les perceptions.* ».

Enfin, la question : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle contribuent au développement des compétences relationnelles chez les enseignants ?

Le participant déclare : (Certainement). « *Elle développe positivement des compétences relationnelles ce relie plus les collègues et développer le respect mutuel entre eux.* ».

Participant N°2 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

La catégorie	Les indices	Les fréquences
Émotionnelle	4	5

6.2.1. Analyse du gestuel (non-verbal)

Mal l'aise, stressé et perturbé, mais après ces séances, plus à l'aise, décontracté, spontané après.

Analyse d'entretien focus - group

6.2.2. Analyse du verbatim

Les réponses sont comme suit : (création de liens émotionnelle). C'est-à-dire : « *La confiance entre les collègues et avec un respect mutuel entre les collègues.* ». « *Un échange émotionnel.* » « *Elle a bien aidé sur l'échange de perceptions et représentations.* ». « *L'émotion de l'enseignant se développe sous l'effet de la qualité des relations positivement entre collègues.* ».

Participant N°3 : Analyse des résultats de l'entretien focus groups

La catégorie	Les indices	Les fréquences
Émotionnelle	3	3

6.3.1. Analyse du gestuel (non-verbal)

Stressé et perturbé, mais à l'aise, décontracté, spontané après.

6.3.2. Analyse du verbatim

En ce qui concerne le 1^{er} indice : (La progression des qualités émotionnelles). L'unité relative à cet indice : « *Une immense confiance entre les collègues.* ».

Pour la sous question : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle aident d'échanger certaines perceptions et représentations par des nouvelles habitudes de travail ?

La réponse était la suivante : (oui sûrement). Son unité est : « *certes, on échange quelques perceptions et représentations.* ».

Vis – à vis la question posée : Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle contribuent au développement des compétences relationnelles chez les enseignants ?

Pour ce participant (Elle contribue). L'unité est la suivante : « *Elle peut même développer les relations pas seulement avec les collègues, même avec le personnel administratif.* ».

Analyse du journal de bord

2. Analyse du journal de bord (carnet de suivi des apprentissages)

1. Catégorie 01 : Compétences personnelles

Tableau N°24 : L'analyse du journal du bord pour les participants

Participants	Les indices	Les unités
Participant 01	6	18
Participant 02	3	4
Participant 03	2	3
Total	11	25

1.1. Participant N°1

Tableau N°25 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
Changement des idées personnelles	Plus d'idées ; Nouvelles conceptions ; Meilleures attitudes ; Développement de nouvelles connaissances.
Changement de perception	Plus de perceptions positives ; Plus de confiance en soi.
Communication produite	Dialogue intérieur ; Communication interne ; Remise en causes systématique.
Capacité d'analyse	Regard critique ; Réflexivité ; Prendre une distance vis – à vis des situations.
Capacité de s'interroger	Poser des questions ; Répondre ; Dialoguer.
Utilisation de la mémoire	Activation des connaissances ; Se rappeler ; Interpeller.

Analyse du journal de bord

1.2. Participant N°2

Tableau N°26 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
Création des idées	Trouver des idées ; Proposer de solutions.
Capacité de s'interroger	Je me pose les questions quant à la gestion de ma classe sur et les difficultés qui peuvent survenir lors des séances de l'EPS.
Pensée individuelle	Les séances d'échanges me poussent à compter sur moi-même pour la gestion de la classe.

1.3. Participant N°3

Tableau N°27 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
changement d'idées	Echanges ; Positions des questions.
Applications des idées sur le terrain	Régler les problèmes tels les retards et les mauvais comportements des élèves.

Analyse des résultats

Les théories sociocognitives postulent, que la construction d'une nouvelle dynamique auprès des enseignants d'une manière générale, et en EPS en particulier, se résulte des intrications sociales. (Vygotsky, 1978) mis en place l'intérêt des interactions sociales comme condition constituante de l'apprentissage et du développement cognitif, aussi l'appropriation des outils sémiotiques, dont le langage, se fait ainsi toujours à partir d'une situation sociale.

Dans notre cas, nous avons interrogé 3 participants à propos du rôle des interactions sociales et sur le développement des compétences personnelles. Pour cette catégorie on a pu dégager 11 indices et 25 unités.

Pour le changement des idées personnelles (assimilation selon la théorie piagétienne), le participant N°1, déclare que les séances d'échanges de pratiques professionnelles

Analyse du journal de bord

développent de nouvelles idées et conceptions, elles améliorent les attitudes des enseignants vis à vis l'enseignement de l'éducation physique et sportives dans son aspect gestion de classe, aussi, elles accroissent de nouvelles connaissances. Dans ce sens, (Perrenoud, 1999) affirme que « C'est le changement des idées et attitudes qui nous force à sortir du cadre connu et à envisager des solutions qui, jusqu'ici, nous paraissaient connaitre au bon sens. ». Passons au 2^{ème} indice : (Changement des perceptions), les unités relatives à cet indice sont comme suit : plus de perceptions positives, et avoir plus de confiance en soi. Le fait d'échanger avec son collègue, toutes les composantes relatives aux aspects internes à la personne se développent. L'intérêt de cet élément pour un enseignant est confirmé par beaucoup de travaux de recherche. D'après (Galand, 2011, p.268) : « La confiance en soi est un élément commun à la quasi-totalité des théories actuelles de la motivation. Sentiment de compétence, compétence perçue, concept de soi, estime de soi, contrôle perçu, attentes de succès, sentiment d'efficacité personnelle, ... chacune de ces notions recouvre une conceptualisation légèrement différente de la confiance en soi ». En ce qui concerne le 3^{ème} indice (la communication produite), ces unités sont les suivantes : développer mon dialogue intérieur, ma communication interne et remise en cause systématique. Pour (Michon, 1997, p.01) : « La communication interne, c'est l'ensemble des principes et pratiques qui permettent les échanges de messages, d'idées et de valeurs entre les membres d'une même organisation. » dans le même ordre d'idée « la communication produite fera sienne l'objectif d'implication et cherchera à développer le sentiment d'appartenance, à développer un bon climat relationnel des enseignants et des professionnels. »

Pour le 4^{ème} indice (Capacité d'analyse), selon le même participant, les séances d'échanges de pratiques professionnelles, ont contribué au développement d'une manière efficace, le regard critique, la réflexivité vis à vis des situations d'enseignement habituellement prises différemment. Pour longtemps l'enseignant réflexif, correspond à celui qui est capable de prendre sa pratique professionnelle comme objet de réflexion, de l'analyser pour y repérer les failles et en mesurer la pertinence afin de l'améliorer (Romainville, 2002). En outre, il y a trois composantes associées à la pratique réflexive ; la première concerne la réflexion sur sa pratique et l'analyse de celle-ci. D'abord, l'enseignant doit examiner les différents aspects de sa pratique professionnelle, c'est-à-dire examiner «ses actions (interventions, approches, stratégies, formations ...), ses compétences, [ses] habiletés, [ses] connaissances, [ses] attitudes, [ses] valeurs» (Lafortune, 2008.p.113). Concernant le 5^{ème} indice (Capacité de s'interroger), les unités relatives à cet indice sont : savoir poser les questions, répondre et dialoguer. Les enseignants et les leaders savent différencier entre la planification d'une bonne

Analyse du journal de bord

question pour un problème (Fosnot, 2005. p. 10). Des questions bien structurées comprennent trois parties : 1. une invitation à réfléchir; 2. un processus cognitif; 3. un sujet particulier. « L'ordre des trois parties peut varier, mais toutes les trois sont nécessaires pour formuler une question efficace qui favorise la réflexion. »(Huinker et Freckman, 2004).

Au final, pour le 6^{ème} indice (utilisation de la mémoire), le participant sous-indiqué annonce que les séances d'échanges de pratiques professionnelles ont contribué à l'activation des connaissances, se rappeler et interpeller. Selon (Geninet, 1993) « Mémoriser pour un enseignant, c'est être capable de redire les notions, de donner du sens à ce qui a été appris.»

Dans le cas du participant N° 02, (créations des idées), par rapport à cet indice nous avons compté 2 unités, Ce qui fait que ce participant confirme que les séances d'échanges de pratique professionnelles développe la proposition des solutions et trouver des idées.« Passer eux-mêmes par un semblable travail de construction pour développer leur propre compréhension de la dynamique créatrice et [de] s'en éclairer pour concevoir leur enseignement» (Gosselin, 2006, p. 2). En ce qui concerne élément, les deux participants (1 et 2) donnent les mêmes arguments concernant l'importance des échanges entre collègues dans fortification des rapports sociaux entre personnes (enseignants) et la libération des comportements et attitudes favorisant un enseignement de qualité.

Pour le 3^{ème} indice (la pensée individuelle), le participant 02 répond que les séances d'échanges me poussent à compter sur moi-même pour la gestion de la classe, de plus, à intérioriser des nouveaux savoirs permettant une autonomie dans la pensée et de l'action en EPS. Pour (Borges, 2011), la pensée individuelle se différencie en plusieurs degrés, plusieurs types d'habiletés intellectuelles : logique, créatif, responsable et métacognitif.

Concernant le 3^{ème} participant, il va dans le même sens de son collègue N°1, pour lui, le fait d'échanger avec autrui constitue un gage de réussite. Passons au 2^{ème} indice (Application sur terrain), l'unité relative à cet indice est la suivante : Régler les problèmes tels les retards et les mauvais comportements des élèves.

Selon (Reynolds ,1992), l'origine des problèmes en gestion de classe des débutants se situe en partie dans leur manque d'habileté à se représenter les problèmes qui surviennent en classe, à bien les définir et à agir en conséquence. En effet, la résolution des problèmes de discipline en classe suppose différentes habiletés de la part de l'enseignant : gérer les événements et les comprendre, interpréter le rôle des stratégies d'enseignement et du matériel utilisé dans l'apparition des problèmes, formuler des hypothèses sur les causes des comportements inadéquats et pouvoir suggérer des solutions adéquates (Archambault et Chouinard, 1996).

Analyse du journal de bord

2. Catégorie 02 : compétences interpersonnelle

Tableau N°28: l'analyse du journal du bord pour les participants

Participants	Les indices	Les unités
Participant 01	4	8
Participant 02	2	5
Participant 03	1	4
Total	7	17

2.1. Participant N°1

Tableau N°29 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
Consolidation des relations entre mes collègues	-Plus de relation positives avec mes collègues
Collaboration et échanges	-Plus de collaboration avec mes collègues ; - plus d'échange de savoir-faire relationnel entre les enseignants.
Une meilleure organisation	-Une bonne organisation entre les enseignants d'EPS afin d'atteindre une plus grande efficacité dans le processus éducatif.
Détecter les négatives	Détecter les aspects négatifs ; Trouver des solutions collectives pour une meilleure gestion de classe ; Donner des recommandations ; Proposer des suggestions.

2.2. Participant N°2

Tableau N°30 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
Homogénéiser des pratiques	Trouver des solutions aux problèmes de : Gestion de classe ; Gestion du temps ; Gestion des niveaux.
La réflexion collective	Développer les stratégies collectives en matière de gestion de classe

Analyse du journal de bord

2.3. Participant N°3

Tableau N° 31: Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
Ajustement collectif	Planification ; Décisions collectives ; Accepter toutes lectures critiques ; Appropriation des méthodes collectives.

Analyse des résultats :

La compétence interpersonnelle, c'est l'ensemble des capacités psychosociales, d'habiletés sociales, de savoir-faire relationnels axés notamment sur l'écoute, le dialogue, la coopération et l'apaisement. D'après (Joly, 2009, P.11) La compétence interpersonnelle, appelée aussi comportementale, se définit par l'échange de messages et de codes entre deux individus.

Dans le cadre de notre étude, nous avons interrogé 3 participants sur le rôle des compétences interpersonnelles sur le développement de la gestion de classe. Pour cette catégorie on a pu dégager 7 indices et 17 unités.

Pour l'indice (consolidation des relations entre mes collègues), le participant N° 1 annonce, que les séances d'échanges de pratique professionnelles rendent les relations plus positivement entre les collègues. Cet élément selon beaucoup de recherche scientifiques, facilite l'amplification des entraides entre collègues. (Letor, 2010) affirme, que « La coopération correspond à la réalisation d'un travail partagé par des sujets autonomes et volontaires. Ou bien la capacité des individus à travailler en groupe ».

Concernant le 2^{ème} indice (Collaborations et échanges), les unités relative sont les suivantes : Plus de collaboration avec mes collègues et plus d'échange de savoir-faire relationnel entre les enseignants. Ce qui fait, que cet enseignant est positif vis-à-vis l'importance d'échanger avec les autres enseignants de la même discipline. Pour (Mels, 2008), le travail de collaboration en milieu scolaire prend généralement deux formes : celui qui se pratique de façon informelle (rencontres furtives, échanges d'idées, projets) ou formelle (participation à des comités, activités de formation, rencontres d'intervention).

Concernant le 3^{ème} indice (Une meilleure organisation), son unité est : les séances des échanges de pratiques professionnelles mènent vers une bonne organisation entre les enseignants d'EPS afin d'atteindre une plus grande efficacité dans le processus éducatif.

Analyse du journal de bord

(Perrenoud, 2000) pour lui l'organisation du travail (gestion de classe) : « elle fait retomber sur des problèmes assez convenus : la structuration de l'espace, les règles de vie, la discipline, la grille horaire, la distribution des tâches utiles, le rôle d'un éventuel conseil de classe. ». Au finale, le 4^{ème} indice (Détecter les négatives), les séances d'échanges ont contribué essentiellement à détecter les aspects négatifs et trouver des solutions collectives pour une meilleure gestion de classe aussi donner des recommandations, proposer des suggestions. Hélou et Lantheaume (2008, p.70) disent, les échanges des savoirs professionnels, proposent des issues pour détecter les aspects négatif.

Dans le cas du participant N° 02, la séance d'échange de pratiques professionnelles que nous avons organisé, nous a permis d'homogénéiser les pratiques et trouver des solutions aux problèmes de gestion de classe, du temps et des niveaux. Dans ce sens, (Brophy et Putnam, 1979 p. 189), relatent, qu'une gestion de classe efficace est « Une partie de la tâche de préparation en vue d'une gestion efficace de la classe est aussi une préparation en vue de l'enseignement efficace de la matière. C'est ce qu'ont démontré les études sur la gestion de la classe conduites par Kounin et ses collègues qui révèlent que les différences importantes entre les enseignants qui ont du succès et ceux qui n'en ont pas en gestion de classe ne résident pas dans leur réponse aux élèves turbulents. En effet, les différences renvoient plutôt à la planification et à la préparation de la matière et aux techniques de gestion de la classe que les enseignants emploient pour prévenir l'inattention et les dérangements; cette façon de faire s'oppose à la méthode coercitive, laquelle consiste à réagir après que les problèmes soient survenus. ». Touchant au 2^{ème} indice (La réflexion collective), selon les réponses de ce participant, un développement assez apparent s'est manifesté grâce aux échanges qui ont eu lieu. Pour Blanchard (2002, p.31) la réflexion collective développe le travail collectif.

En ce qui concerne le participant 03, il estime que les séances d'échange de pratique professionnelles, créent un ajustement collectif, par des planifications et des décisions collectives, accepter toutes lectures critiques aussi approprier des méthodes collective. Pour (Bless, 1994, p.38) « La gestion de la structure nécessite une bonne coopération et une définition claire des rôles de chacun ».

Analyse du journal de bord

3. Catégorie 03 : compétences cognitives

Tableau N°32 : l'analyse du journal du bord pour les participants

Participants	Les indices	Les unités
Participant 01	3	9
Participant 02	2	5
Participant 03	1	1
Le totale	6	15

3.1. Participant N°1

Tableau N°33 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
Échange des savoirs	Acquérir les savoir -fares Des connaissances sur : - Morphologie ; -Psychologie ; -Période d'adolescence
Trouver des solutions à des problèmes	Elèves agressif ; Elèvesdémotivants ; Elèvesantisocial.
Développer les habilités d'enseignement	Planification ; Réalisationdes séances ; Evaluation ; Gestion des différents comportements.

3.2. Participant N°2

Tableau N°34 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
Développement des habilités d'enseignement	Acquérir des nouvelles habilités ; Gérer la classe.
Un renouvellement des connaissances	Valoriser les connaissances ; Chercher des connaissances ; Gérer la classe.

Analyse du journal de bord

3.3. Participant N°3

Tableau N°35 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
Développement perceptives cognitives	-Echanger des expériences significatives des situations qui font travailler mes élèves

Analyse des résultats :

D'après (Rebbica, 2020) la capacité cognitive est « la capacité de notre cerveau qui nous permettent d'être en interaction avec notre environnement : elles permettent de percevoir, se concentrer, acquérir des connaissances, raisonner, s'adapter et interagir avec les autres ».

Pour cette catégorie, on a pu dégager 6 indices et 15 unités, commençons par l'indice (Echange des savoirs professionnels), nous avons compté 2 unités, dont le participant annonce que les séances d'échanges de pratique professionnelles nous ont permis d'acquérir de nouveaux savoir-faire, de nouvelles connaissances notamment dans le domaine delà morphologie, la psychologie et la période d'adolescence. D'après (Bebien, 2004, p.17), « la relation pédagogique peut notamment se caractériser par le fait qu'elle inclue, et ce de manière obligatoire, du rapport au savoir. Elle est médiation entre celui qui enseigne et celui qui construit des connaissances. Elle favorise un terrain d'échange de savoir et de partage de savoir-faire ». Pour le 2^{ème} indice (Trouver des solutions à des problèmes) contenant des élèves agressifs, démotivés et antisociaux. Pour (Pedersen, 2018) les stratégies incontournables pour une gestion de classe efficace : crée un lien positif avec ces élèves, insister sur le doigt de parole, limiter mes déplacement, donner des consignes claires, au final aménager la classe selon votre style d'enseignement et vos besoins. Enfin, pour le 3^{ème} indice (Développer les habilités d'enseignement), les unités dégagées de l'analyse des résultats des séances d'échanges ont : la planification, la réalisation des séances, l'évaluation et la gestion de différents comportements.

Le participant N°03 suit la même trajectoire d'idées, puisque pour lui, les séances des échanges de pratiques professionnelles développent les perceptions cognitives, ceci, par les échanges des expériences significatives des situations qui font travailler mes élèves. Cette affirmation, se converge avec celle de (Foudriat, 2013, p.117), lorsque il conclut que la « perspective cognitiviste recouvre les processus individuel et collectif de construction de sens. Au sein des organisations, par rapport aux problèmes que les individus rencontrent, leur

Analyse du journal de bord

activité cognitive vise plus ou moins à leur donner du sens, à leur attribuer des significations et des interprétations»

4. Catégorie 04 : compétences organisationnelle

Tableau N°36 : l'analyse du journal du bord pour les participants

Participants	Les indices	Les unités
Participant 01	3	6
Participant 02	1	2
Participant 03	2	7
Total	6	15

4.1. Participant N°1

Tableau N° 37: Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
La meilleure gestion de classe	Mieux gérer les comportements des élèves ; Mieux gérer le temps durant les différentes étapes de la séance ; Savoir comment gérer l'espace de travail.
Organisation de la séance	Savoir choisir les situations d'apprentissages qui correspondent au niveau de mes élèves ; Savoir choisir les situations d'apprentissages qui réalisent les objectifs opérationnels
Choix d'APS	Choisir des APS qui ne représentent pas un risque pour la santé des élèves.

4.2. Participant N°2

Tableau N°38 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
Changement des mauvaises habitudes	Bonne organisation ; Meilleure gestion de temps ; Un rythme de travail très efficace

Analyse du journal de bord

4.3. Participant N°3

Tableau N° 39: Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
Développer les compétences organisationnelles	Plus de connaissances savoirs ; Plus d'expériences ; Construction et la localisation des savoirs pour résoudre des situations problèmes.
Organisation des groupes	Organiser le temps ; Aménager le grouper ; Utiliser l'espace ; Exploiter le matériel.

Analyse des résultats

La capacité organisationnelle peut être vue comme "l'ensemble des capacités à produire les résultats exigés de chaque processus afin atteindre les objectifs. Pour (Thomas et Rouby, 2004, p.54) la compétence organisationnelle peut être définie comme une action collective, finalisée et intentionnelle qui combine des ressources et des compétences de niveaux plus élémentaires pour créer de la valeur.

Les réponses des participants en lien avec le rôle des interactions sociales sur le développement des compétences organisationnelles, nous avons pu dégager 6 indices et 15 unités.

Pour le participant N°01 indique par : (La meilleure gestion de classe), par rapport a cet indice nous avons compté 2 unités, donc le participant annonce que les séances d'échanges de pratiques professionnelles développent la gestion des comportements des élèves et le temps durant les différentes étapes de la séance, plus le savoir comment gérer l'espace de travail. D'après (Perrenoud, 1999, p.537), la gestion d'un espace-temps de formation de la gestion d'activités précises, alors que dans la classe, comme le relève Maulini (1999), gestion du système d'action et gestion des tâches sont souvent confondues, au point qu'on peut identifier le métier d'enseignant à l'art d'enchaîner, sans heurts ni retards, de façon équilibrée, des activités qui, elles, au cœur du savoir, mobiliseraient l'essentiel des compétences professionnelles. La prise en compte d'espaces temps de formation plus vastes oblige à porter attention à l'organisation du travail comme niveau d'action distinct de la régulation permanente du travail. ». Passons au 2^{ème} indice (Organisation de séance), les unités relatives

Analyse du journal de bord

à cet indice sont les suivantes : Savoir choisir les situations d'apprentissages qui correspondent au niveau de mes élèves et savoir choisir les situations d'apprentissages qui réalisent les objectifs opérationnels. Dans le même ordre d'idée (Leredde, 2019), annonce que les enseignants ont le choix des activités supports. Dans ce cadre souple, une réflexion collective est indispensable afin de permettre la mise en œuvre de l'enseignement de l'EPS pour, donner du temps pour apprendre dans une démarche progressive, adapter l'offre de formation aux caractéristiques locales. Finalement, le 3^{ème} indice, (le choix d'APS), son unité est : choisir des APS qui ne représentent pas un risque pour la santé des élèves. Selon (Marsault, 2005, p.11), l'enseignement d'une APS comme l'athlétisme n'est pas différenciateur en soi, puisque la plupart des enseignants programment cette activité. Ce qui différencie les enseignants, ce sont les types de programmations qu'ils présentent parmi lesquels l'athlétisme ne semble pas occuper la même place.

En ce qui du participant 02, pour lui, les séances des d'échanges de pratiques professionnelles ont contribué au changement d'un certain nombre d'idées, telle que, la organisation des groupes et la gestion du temps.(Perrenoud, 1999) relate dans ce sens, que «le changement des idées et attitudes qui nous force à sortir du cadre connu et à envisager des solutions qui, jusqu'ici, nous paraissaient connaitre au bon sens ».

Dans le cas du participant N°03, les séances des échanges de pratique professionnelle ont développé les compétences organisationnelles.Plus vous développer de connaissances, savoirs et expériences pour la construction et la localisation des savoirs, plus on arrive à résoudre des situations problèmes.Dans ce prolongement, (Nault, 1998; Rey, 1998) les compétences organisationnelles, consistent à concevoir et à proposer des situations d'enseignement-apprentissage qui s'articulent, s'enchaînent les unes aux autres, dans le cadre de séquences didactiques brèves ou de dispositifs didactiques plus étendus dans le temps, par exemple une correspondance scolaire, l'engagement régulier dans des jeux de stratégie, la préparation d'un spectacle, une recherche ou toute autre activité cadre.

Au final, le 2^{ème} indice (Organisations des groupes), ces unités sont les suivantes :Organiser le temps et aménager le grouper, utiliser l'espace aussi exploiter le matériel.Pour cet élément, le participant juge un développement assez important après avoir échangé avec les collègues.

Analyse du journal de bord

5. Catégorie 05 : compétences communicationnelle

Tableau N° 40: l'analyse du journal du bord pour les participants

Participants	Les indices	Les unités
Participant 01	3	11
Participant 02	2	3
Participant 03	1	4
Total	6	18

5.1. Participant N°1

Tableau N°41 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
La liberté de communication	Parler couramment sans fracturer mes paroles et sans complexe ; Parler sans timidité ; Savoir poser des questions et bien répondre ; Parler avec modulation (voix ni forte ni faible).
Un respect d'autrui	Ecouter bien les autres avant de prendre la parole ; Prendre la parole sans gêner les autres ; Accepter les critiques objectives ; Supporter les opinions des autres ; Attendre mon tour pour parler.
Verbatim spécifique	Privilégiez des messages positifs Utilise des mots spécifiques à la discipline

Analyse du journal de bord

5.2. Participant N°2

Tableau N° 42: Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
Verbatim spécifique	Utiliser des mots techniques pendant la pratique professionnelle
Communication clair	Utiliser des mots simple et compréhensible ; Utiliser des expressions bien précises ; Utiliser un langage facile.

5.3. Participant N°3

Tableau N°43 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

L'indice	L'unité
Création d'un langage	Communiquer ; Parler ; Surmonter l'hésitation ; Progresser ;

Analyse des résultats

On parle de compétence de communication dès lors qu'on évoque la capacité d'un individu à communiquer efficacement. Hymes(1972), définit la compétence de communication comme «la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social ».Pour (Perrenoud, 1994) la compétence d'une communication libre est savoir dire, écouter, argumenter et éthique (discrétion, respect de la parole ou du silence de l'autre, équité dans l'échange).L'ensemble de ce qui a été développé à travers les séances d'échange (pour l'exercice des taches d'enseignement), nous a permis(déclare le participant N°1), fortement de ;parler couramment sans fracturer de paroles,parler avec modulation (voix ni forte ni faible), sans complexe et timidité ainsi savoir poser des questions et bien répondre.Egalement, nous sut apprendre comment écouter bien les autres avant de prendre la parole, prendre la parole sans gêner les autres et accepter les critiques objectives aussi supporter les opinions des autres et attendre mon tour pour parler. Cette compétence se manifeste selon (Perrenoud, 1994) par « le désir de communiquer (écouter ou s'exprimer, participer à l'échange) et civilité (respecter les formes de la

Analyse du journal de bord

communication, mais aussi de l'autorité) et entre contrat pédagogique (écouter, participer, respecter ses interlocuteurs) et contrat didactique (expliquer son raisonnement, reconnaître ses erreurs, dire ses doutes». Selon le même enseignant, ces occasions nous ont permis de privilégier des messages positifs et utilisé des mots spécifiques à la discipline.

Dans le cas du participant N° 02 et N°3, il rejoint l'idée du premier participant concernant l'impact des échanges sur le développement du parler. Cela se schématise par les unités suivantes : utiliser des mots simple, compréhensible, des expressions bien précises, un langage facile, surmonter l'hésitation. Selon (Perrenoud, 1994), la communication est comme l'objectif de formation (s'exprimer clairement) et capacité de se conformer aux normes et au contrat de communication en classe (rester dans le sujet, poser de bonnes questions).

6. Catégorie 06 : compétences émotionnelle

Tableau N° 44: l'analyse du journal du bord pour les participants

Participants	Les indices	Les unités
Participant 01	1	5
Participant 02	1	2
Participant 03	1	1
Total	3	7

6.1. Participant N°1

Tableau N°45 : Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
Avoir une stratégie émotionnelle	-Plus de solidarité -Plus de collaboration -Plus de détente -Plus à l'aise -Plus de confiance en soi

Analyse du journal de bord

6.2. Participant N°2

Tableau N° 46: Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
Développement des compétences émotionnelles	Confiance entre les collègues ; Respect mutuel entre collègues.

6.3. Participant N°3

Tableau N° 47: Résultats des analyses issus des séances d'échanges de pratiques professionnelles

Les indices	Les unités
La progression des compétences émotionnelles	Immense confiance entre les collègues

Analyse des résultats

Selon (Moïra, 2004, p.2), les compétences émotionnelles désignent la capacité – mise en pratique – à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui. Elles jouent un rôle essentiel dans la santé mentale, la santé physique, la performance au travail et les relations sociales.

Pour cette catégorie, on a pu dégager 4 indices et 7 unités. Pour le participant N°01 vis-à-vis l'indice (avoir une stratégie émotionnelle), les séances d'échange de pratique professionnelles développent la solidarité et la collaboration, plus de confiance en soi et de détente, Plus à l'aise. Dans le même ordre d'idée, Pou (Pausé, 2020), conclut, que la stratégie émotionnelle développe à reconnaître et décrire leurs émotions et à comprendre le pourquoi de leur état d'esprit plus reconnaître les sentiments des autres, reconnaître clairement leur capacité à réussir dans diverses situations, aussi pour comprendre leurs propres besoins et valeurs.

En ce qui concerne le deuxième et le troisième participant, leurs réponses vont dans la même trajectoire d'idée, puisque, ils dévoilent que les séances d'échanges de pratiques professionnelles ont développé chez eux les compétences émotionnelles. Plus de solidarité, de mutualité, de confiance collective. Ce résultat est attesté par (Pausé, 2020), lorsqu'il dit, que la stratégie émotionnelle se développe par les compétences d'une intelligence émotionnelle stable relèvent d'une connaissance de soi, en comprenant pourquoi nous réagissons de telle ou telle manière. C'est aussi posséder une maîtrise de soi afin de réguler notre sensibilité émotionnelle. Développer son intelligence émotionnelle, c'est savoir s'adapter à la situation.

Analyse du journal de bord

C'est aussi faire preuve d'empathie avec les autres en contrôlant ses émotions pour mieux communiquer et partager.

Etude comparative

Etudes comparative :

3. Etude comparative

On a voulu faire une étude comparative entre les séances d'échange de pratiques professionnelles et le journal de bord, ce qui nous a emmené à poser la question suivante aux trois participants : Quelle est le dispositif qui a contribué plus que l'autre dans le développement de vos compétences en matière de gestion de classe ?

Pour le participant N°01, les séances d'échanges ont contribué au développement des pratiques professionnelles car d'une part, je me suis senti plus à l'aise, d'autre part, j'ai pu mettre de mes collègue l'ensemble des connaissances acquises tout au long de ma carrière qui date de plus de 17 ans dans le domaine de l'enseignement de l'EPS.

Quant au deuxième participant, pour lui, cette nouvelle expérience ancrée dans le volet de la formation continue à contribué positivement à ouvrir plusieurs voies de développement professionnel. Le fait d'échanger avec un collègue sur des objets d'enseignement, entre autres, la gestion de classe, aidera certainement à acquérir de nouveaux savoirs professionnels nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant.

Enfin, pour le participant N°3, ce genre de séances aide beaucoup les nouveaux enseignants à acquérir de nouvelles habilités et connaissances (cognitives) indispensable à la réussite de l'enseignement de l'EPS.

Conclusion

Conclusion

A travers ce mémoire, nous avons voulu tenter de comprendre la problématique des échanges de pratiques professionnelles pour assurer un développement de la gestion de classe en EPS, sur la gestion de temps, comportement et attitudes, mixité et niveau.

L'amélioration de la gestion de classe se focalise sur les séances d'échanges entre les enseignants d'EPS. Ces dernières ont eu des effets non négligeables, elles ont tout d'abord permis à briser les tabous et résoudre les difficultés des différentes catégories telles : personnelles, interpersonnelles, organisationnelles, communicationnelles, émotionnelles et cognitives.

On a donc trouvé que les séances d'échanges de pratiques professionnelles contribuent essentiellement à améliorer la rencontre des enseignants d'EPS et faire entendre les vécues, aussi partager des différents types de savoirs (académique, pratique, scientifique, de vulgarisation et perspectif).

De plus, notre recherche nous a mené à faire une étude comparative entre l'entretien focus-group et le journal du bord. On a conclu, à la fin, que l'entretien a contribué le plus pour les enseignants.

Finalement, on a déduit que les séances d'échanges de pratiques professionnelles ne favorisent pas seulement le progrès des enseignants, mais aussi elles assurent un développement au niveau de la gestion de classe en EPS.

La Bibliographie

Référence bibliographique:

Les ouvrages :

1. Aprehts A (2013).Institutions, acteurs et pratiques dans l'histoire du travail social.
2. Buysse A. (2011). Une modélisation des régulations et la médiation dans la construction des savoirs professionnelles ces enseignants.
3. Bernadette Ch, (2010).L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel.
4. Durand M. (2002).Chronomètre et survêtement. Paris : Editions Revue EPS.
5. Marsault ch, (2005).les programment en EPS : la mise en forme des APS, P 9-22.
6. Nélis D, (2014). L'identification des émotions : Dans les compétences émotionnelles, P 37-58.
7. Foudrait M, (2013). La perspective cognitive et constructiviste : Dans le changement organisationnelles dans les établissements sociaux et médico-sociaux, P 117-170.
8. Foudrait M, (2019). Définition et dimensions de la Co-construction .Dans P Ehesp La Co-construction (p15-36).Canada : Politique et interventions sociales.
9. Joly B, (2009). La communication interpersonnelle : Sans la communication, P 11-68.
10. Galand B, (2011). Avoir la confiance en soi : Dans apprendre faire apprendre, P 255-268.
11. Gaudreau N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels. Consulté le : 18/03/2021 à 16h00 Sur Google books.

12. Robertis C, (2013), Institutions, acteurs et pratiques dans l'histoire du travail social : une tentative de définition. Consulté le : 22/05/2021 à 13h15 Sur Google

Les articles :

13. Alexis L, Lionel G, (2018) .La journal de bord sibyllique. France contrôle stratégie. Volume 25 (03). DOI : <https://doi.org/10.4000/fcs.2773>

14. Biémar S, Dejean K, Donnay J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. Recherche et formation. Volume 25 (03). 1-84. DOI : [10.4000/rechercheformation.722](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.722)

15. Bless, G. Bürli, A. (1994). L'intégration scolaire des élèves handicapés : exemples en Suisse. Lucerne : SZH/SPC.

16. Brophy, J.E. et Putnam, J.G. (1979). Classroom management in the elementary grades. In D. Duke (dir.), Classroom management. The seventy-eight yearbook of the national society for the study of education (Partie II, p. 182-216). Chicago (IL): The University of Chicago Press.

17. Evelyne R, Catherine Th. (2004). La codification des compétences organisationnelles. Revue française de gestion. (149). P 51-68

18. Geninet A., La gestion mentale en mathématiques : Application de la 6^e à 2^e. Retz. 1993

19. Gosselin, P. (2006). Des aptitudes sollicitées et développées à différents moments de la démarche de création. Vie pédagogique, 141, 17-20

20. Hérou CH, Françoise L. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Travail enseignant. Volume 57 (03). DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>

21.Heinzen S., Ducotterd J. Hess, C. (2009). "Méthode d'analyse interlocutoire de la progression de la pensée conceptuelle en philosophie pour enfants". *Childhood & philosophy*, n° 5, p. 53-7

22.Impevodo M, (2021), Développement professionnel agentif et collaboratif des enseignants communautés épistémiques via les réseaux sociaux en temps de crise. *Revue international du CRIRES*. Volume 05 (01). DOI : <https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41069>.

23.Lefevre G, (2010). Les échanges des enseignants avec leurs collègues de travail et leurs pratiques d'enseignement en situation de classe 39 : *Revue de recherche en Éducation, supplément électronique*, Volume (45)., DOI : <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1713>

24.Lafortune, L. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé* .Québec :Presses de l'Université du Québec.

25.Lefevre G, Garcia A, Namolovan L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*. volume05(11). DOI : 10.4000/questionsvives.627

26.Philippe, T, et Cécile, (2007).L'utilisation des savoirs scientifiques par les enseignants d'EPS. Entre description, prescription, justification et métacognition (enquête). (N°12), pages 118 à 137.

27.Perrenoud P. (2002). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. *Volume 31(01)*. DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4894>

28.Perrenoud P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. Revue des sciences de l'éducation. Volume24 (03). DOI: <https://doi.org/10.7202/031969ar>

29.Perrenoud P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans cycle d'apprentissage. Volume 25 (03). DOI : <https://doi.org/10.7202/032013ar>.

30.Philippe, T, et Cécile, (2007).L'utilisation des savoirs scientifiques par les enseignants d'EPS. Entre description, prescription, justification et métacognition (enquête). (N°12), pages 118 à 137.

31.Perrenoud P. (2002). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Volume 31(01). DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4894>

32.Perrenoud P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. Revue des sciences de l'éducation. Volume24 (03). DOI: <https://doi.org/10.7202/031969ar>

33. Perrenoud P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans cycle d'apprentissage. Volume 25 (03). DOI : <https://doi.org/10.7202/032013ar>.

34.Roch CH, (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. Revue des sciences de l'éducation. Volume 25 (03). <https://doi.org/10.7202/032011ar>

35.Uwamariya A, Mukamurera J.(2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. Revue des sciences de l'éducation. Volume 31(01).133-155.DOI :<https://doi.org/10.7202/012361ar>

Mémoires et Thèses :

36.CARINE L. (2009). Les croyances de futurs enseignants, à l'ordre primaire à l'égard de leurs pratiques en fonction d'une perspective socioconstructiviste [Mémoire de fin d'études]. Canda : Université de Québec à Trois- Rivières, Faculté d'éducation physique et sportive.

37.Salem A. (2014). La perception sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe par des enseignants stagiaires au milieu de leur formation en éducation physique. [Mémoire master].Canada : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation physique et sportive.

38.Marjan, A. (2018).Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé : apport du corpus dans la conception d'activités lexicales [Thèse de doctorat]. Canada : Université de Montréal, faculté des arts ou des sciences.

39.Donald G. (2012). Une démarche de pratique réflexive pour la construction du savoir professionnel on conçoit différemment, parce qu'on perçoit différemment.[Mémoire licence] .Canada : Université de Sherbrooke, Faculté de l'éducation .

40.Boivin P. (2013). Quelles sont les pratiques de la gestion qui favorisent l'intégration en classe ordinaire des élèves du primaire présentant des troubles graves du compromet. [Maître en éducation] .Canada : Université de Sherbrooke, Faculté de l'éducation.

41.Dominique M. (2012). Auto-évaluation par les gestionnaires de l'impact du codéveloppement sur l'acquisition de compétences de gestion.[Thèse doctorat].Canada : Université de Sherbrooke, faculté psychologie.

42.Charlotte V. (2012). Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans interactions en classe Français Langue Etrangère(FLE), en milieu universitaire chinois. [Thèse de doctorat] . France : Université de Toulouse, faculté science de langage.

43.Nouiri A. (2016). Analyse de l'action didactique, de sa continuité et de ses déterminants : cas de l'enseignement de titrage acide-base en classes terminales tunisiennes.[thèse de doctorat].France :Université de Toulouse, faculté Didactique des disciplines scientifiques.

44.Jérôme L. (2010). Analyse didactico-écologique des pratiques d'accompagnement de stagiaires en éducation physique au Québec et en France à partir de deux études de

cas. [Thèse de doctorat]. Québec : Université de Canada, la faculté d'éducation physique et sportive en collaboration avec la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et à l'Université Paul Sabatier de Toulouse.

Sites internet :

45.<https://adjectif.net.shs.parisdescartes.fr> (Consulté le 16/05/2021 à 23 :00h)

46.<https://primabord.eduscol.education.fr> › qu-e (Consulté le 18/05/2021 à 14 :00h)

Annexes

Questions des entretiens « focus groupe »

Voilà ci-après un ensemble de bénéfices que procurent les séances d'échanges de pratique professionnelles entre enseignants.

À partir des séances que nous avons faites, comment évaluez-vous l'importance des échanges de pratiques professionnelles dans le développement des compétences de l'enseignant par rapport à la gestion de classe ?

Axe 01 : Catégorie personnelle :

Questions :

- Comment étiez-vous avant et après les séances d'échanges de pratique professionnelle sur le plan personnel ?
- Est-ce que les séances des échanges de pratique professionnelle ont contribué essentiellement à briser les tabous d'isolement pour gérer la classe ?
- Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle ont aidé essentiellement de corriger les erreurs habituelles ?

Axe 02 : Catégorie interpersonnelle :

Questions :

- Comment étiez-vous avant et après les séances d'échanges de pratique professionnelle sur le plan inter personnel ?
- Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle contribuent essentiellement d'aider à la réflexion collective et individuelle pour élaborer les préconisations et les solutions ?

- Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle contribuent d'homogénéiser les pratiques pour trouver les solutions à des problèmes à la gestion de classe ?

Axe 03 :Catégorie cognitive :

Questions :

- Comment étiez-vous avant et après les séances d'échanges de pratique professionnelle sur le plan cognitive ?
- Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle apportent d'acquérir de nouvelles habiletés permettant de gérer les différents groupes de manière efficaces ?
- Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle aident de développer de nouvelles compétences en matière gestion de classe ?

Axe 04 : Catégorie Organisationnelle :

Questions :

- Comment étiez-vous avant et après les séances d'échanges de pratique professionnelle sur le plan organisationnelle?
- Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle collaborent de changer certaines habitudes organisationnelles telles ?
- Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle aident d'imposer le style et le rythme de travail ?

Axe 05 : Catégorie Communicationnelle :

Questions :

- Comment étiez-vous avant et après les séances d'échanges de pratique professionnelle sur le plan communicationnelle?
- Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle apportent de communiquer clairement en utilisant un langage compréhensible ?
- Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle aident d'utiliser des gestes claires pour organiser et démontrer et expliquer ?

Axe 06 : Catégorie émotionnelle :

Questions :

- Comment étiez-vous avant et après les séances d'échanges de pratique professionnelle sur le plan émotionnelle ?
- Est ce que les séances des échanges de pratique professionnelle aident d'échanger certaines perceptions et représentations par des nouvelles habitudes de travail ?
- Est-ce que les séances des échanges de pratique professionnelle contribuent au développement des compétences relationnelles chez les enseignants ?

Résumé :

Dans le cadre de ce mémoire, on s'est intéressé à la thématique : « L'expérimentation d'un dispositif d'échange de pratiques professionnelles pour le développement de la gestion de classe en EPS ». La problématique dans ce travail est la suivante : Est-ce qu'il existe des échanges de pratiques professionnelles de la gestion de classe pour assurer un développement ?

Afin d'essayer de répondre à la problématique, on a proposé l'hypothèse suivante : « La gestion du groupe c'est une résultante directe des échanges de pratiques professionnelles ». Un recueil de donnée a été nécessaire : un entretien focus- group et un journal du bord à été effectué par les enseignants d'EPS du lycée Samoune Chrif Kherrata, on a fait une étude comparative entre les deux dispositifs et les résultats obtenus ont montré que les séances d'échanges de pratiques professionnelles assure un développement de la gestion de classe.

As part of this thesis, we focused on the theme: "Experimentation with a system for the exchange of professional practices for the development of classroom management in PSE". The problematic in this work is the following: Are there exchanges of professional practices of classroom management to ensure development?

In order to try to answer the problem, we proposed the following hypothesis: "The management of the group is a direct result of the exchange of professional practices". Data collection was necessary: a focus-group interview and a logbook were carried out by the PE teachers of the Samoune Chrif Kherrata high school, a comparative study was carried out between the two devices and the results obtained showed that the professional practice exchange sessions ensure the development of classroom management.