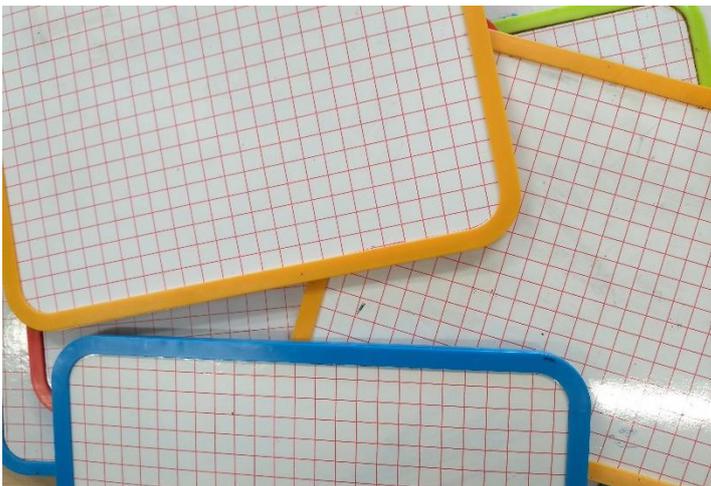


*Guide pour gérer des situations d'enseignement-
apprentissage*

Marie Bocquillon

Antoine Derobertmeasure

Marc Demeuse



fnrs
LA LIBERTÉ DE CHERCHER

i INSTITUT
D'ADMINISTRATION
SCOLAIRE

4^e édition

Dépôt légal D/2019/9708/12

Imprimé en Belgique

Working Papers de l'INAS – WP 08/2019

Version du 19 septembre 2019

© Institut d'Administration Scolaire

Université de Mons – UMONS

20, Place du Parc B-7000 Mons

*Avec le soutien du Fonds pour la Recherche en Sciences Humaines, un
Fonds associé au Fonds National pour la Recherche Scientifique*

Table des matières

1. Introduction.....	6
2. Présentation générale de la grille MGP	6
2.1 Fondements théoriques de la grille MGP	6
2.2 La démarche de développement des gestes professionnels visé avec la grille « Miroir des Gestes Professionnels »	9
2.3 Quelques définitions nécessaires à la compréhension du fonctionnement de la grille MGP	13
2.4 Vue d'ensemble de la grille MGP.....	14
3. Définition opérationnelle des catégories et modalités de la grille MGP	20
3.1 Les fonctions des interventions verbales de l'enseignant.....	20
3.1.1 La gestion.....	20
3.1.2. L'instruction	24
3.1.3 Les autres catégories liées aux interventions verbales de l'enseignant	42
3.2 Les types d'interventions des élèves	43
3.2.1 Les catégories et les modalités principales liées aux interventions verbales des élèves.....	43
3.2.2 Le destinataire de l'intervention de l'élève	50
3.3 Un modèle intégrateur des différents gestes observés avec la grille MGP	52
3.3.1 Le modèle EQPCER d'origine	52
3.3.2 Adaptation et représentation visuelle du modèle EQPCER.....	54
3.4 L'activité des élèves	56
3.5 Les fonctions des gestes professionnels non verbaux	63
3.5.1 Les gestes professionnels (non verbaux) de gestion	63
3.5.2 Les gestes professionnels (non verbaux) d'instruction	65
3.5.3 Enseignant « non engagé dans la tâche » (off task).....	67
3.6 Les supports	68
3.7 Les routines	70
4. Quelques éléments de méthodologie de l'observation	72
5. Conclusion.....	78
6. Références bibliographiques.....	78

1. Introduction

Ce guide destiné aux (futurs) enseignants et à leurs formateurs fournit des pistes pour observer et gérer des situations d'enseignement-apprentissage à travers la présentation d'une grille d'observation intitulée « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP).

La grille MGP permet de centrer l'attention du (futur) enseignant et/ou du formateur sur des gestes professionnels importants à observer et à développer en formation. La lecture de ce guide permet de répondre à la question « Pourquoi observe-t-on ces gestes ? » et fournit des pistes pour les **mettre en œuvre**.

Ce guide présente la grille MGP et plus précisément :

- ses fondements théoriques ;
- la démarche de développement des gestes professionnels visé par son utilisation ;
- quelques définitions nécessaires à la compréhension de son fonctionnement ;
- une vue d'ensemble de la grille ;
- les définitions des gestes professionnels observés et leurs liens avec la littérature sur l'enseignement efficace (et plus particulièrement l'enseignement explicite) ;
- quelques éléments sur la méthodologie de l'observation nécessaires à la compréhension de son fonctionnement.

2. Présentation générale de la grille MGP

2.1 Fondements théoriques de la grille MGP

La grille MGP permet d'observer les gestes professionnels des (futurs) enseignants. Les gestes professionnels peuvent être définis comme « *des « actions » menées par l'enseignant au cours de sa séance de formation, qui peuvent prendre la forme d'actes de langage (expressions, phrases ou mots), d'actions gestuelles (par exemple, déplacement de son corps dans l'espace, mouvement du doigt, du bras ou encore de la tête) ou encore d'expressions du visage (par exemple, de surprise, de non compréhension) »* (Brudermann & Pélissier, 2008, p. 22). **Plus simplement, il s'agit de toutes les actions verbales et non verbales observables de l'enseignant.**

Le modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage (Bocquillon, Derobertmeasure, Artus & Demeuse, 2015) (figure 1) permet de visualiser plusieurs éléments susceptibles de provoquer des effets sur l'apprentissage des élèves : les caractéristiques personnelles de l'enseignant, les actions de celui-ci, les caractéristiques de l'élève et le contexte (de la classe, de l'école, du système éducatif).

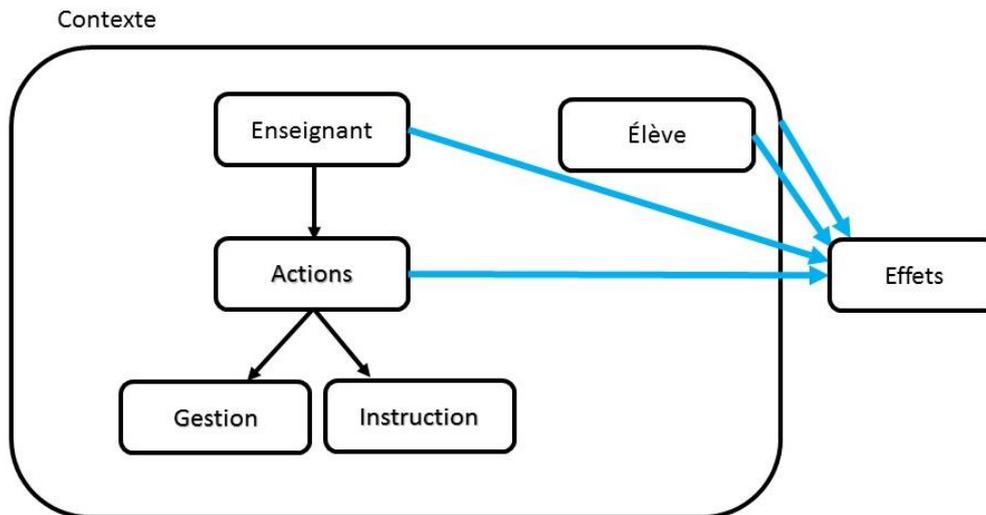


Figure 1 : modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage

Comme l'ont montré des synthèses de recherches (e.g. Hattie, 2012), les actions de l'enseignant ont un grand impact sur la réussite des élèves ($d = 0,47$)¹. A partir de la littérature sur l'enseignement efficace et en particulier sur l'enseignement explicite (Archer & Hughes, 2011 ; Bissonnette, Gauthier & Castonguay, 2017 ; Bissonnette & Richard, 2001 ; Brophy & Good, 1986 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Good & Brophy, 2008 ; Hattie, 2009 ; Hollingsworth & Ybarra, 2009 ; Rosenshine & Stevens, 1986 ; Rosenshine, 2012 ; Slavin, 2009), le modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage a donc été opérationnalisé en une grille d'observation permettant d'observer les actions de l'enseignant.

L'acte d'enseigner comporte deux fonctions majeures : (1) la gestion de classe ou éducation et (2) la gestion des apprentissages ou instruction

¹ Un indice appelé « amplitude de l'effet » (effect size) est généralement utilisé pour synthétiser les résultats de nombreuses recherches. Une amplitude de l'effet (d) de plus de .40 est considéré comme ayant un impact important sur la réussite des élèves (Hattie, 2009 ; 2012).

(Bissonnette, Gauthier & Castonguay, 2017 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). L'enseignant met donc en œuvre deux grands types d'actions verbales et non verbales :

- **les actions de gestion** sont toutes les actions par lesquelles l'enseignant gère la classe, y instaure un certain climat, établit des règles de vie... Ces actions constituent un préalable pour que les apprentissages puissent se réaliser (Bissonnette, Gauthier & Castonguay, 2017) ;
- **les actions d'instruction** sont toutes les actions par lesquelles l'enseignant enseigne les notions prévues au programme (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

Ces actions ont pour **effet** de mettre les élèves en activité (ex. : réponses orales, réponses écrites, temps d'engagement dans la tâche...).

Le (futur) enseignant réfléchit à ses actions de gestion et d'instruction **avant la leçon** (phase préactive également appelée phase de planification), **pendant la leçon** (phase d'interaction avec les élèves) et **après la leçon** (phase postactive de réflexion sur sa pratique) (figure 2). Durant la phase d'interaction, le (futur) enseignant ayant beaucoup de choses à gérer en même temps et d'imprévus, il est important de planifier un maximum d'actions durant la phase de planification. Durant la phase d'interaction, le (futur) enseignant doit se référer à sa planification de manière souple et non rigide en restant ouvert aux imprévus (réactions des élèves, réponses non attendues...). Une planification minutieuse mais non rigide est un gage de l'efficacité de l'enseignement (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Stronge, 2007).

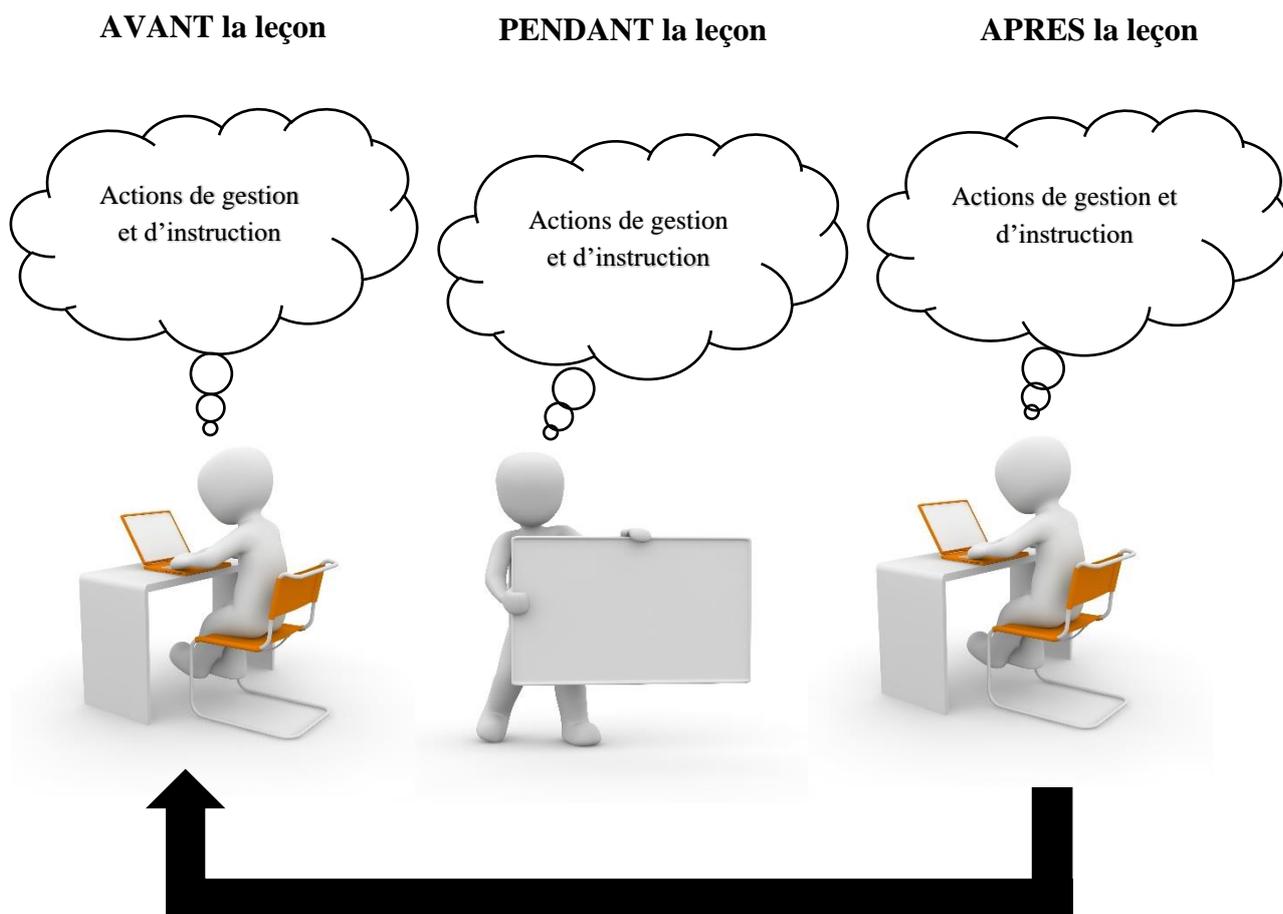


Figure 2 : réflexion sur les deux types d'actions durant les trois phases de l'enseignement

2.2 La démarche de développement des gestes professionnels visé avec la grille « Miroir des Gestes Professionnels »

La notion de **miroir** renvoie aux trois étapes de la démarche cyclique de développement des gestes professionnels visé (figure 3) :

- **(1) l'observation objective** : le superviseur / le futur enseignant observe une prestation en centrant son attention sur certains gestes professionnels afin de renvoyer un reflet le plus objectif possible de la prestation observée ;
- **(2) l'analyse** : le superviseur et le futur enseignant analysent ensemble / le futur enseignant analyse de manière autonome (à l'écrit ou à l'oral) la prestation (la sienne ou celle d'un pair) en comparant les gestes professionnels observés à des gestes

professionnels efficaces et équitables identifiés dans la littérature, tout en prenant en compte les intentions de l'enseignant observé et le contexte dans lequel s'est déroulée la prestation ;

- **(3) le développement et l'amélioration des gestes professionnels** : sur base de l'analyse effectuée, le futur enseignant met en œuvre des pistes d'amélioration (formulées de manière autonome ou conjointement avec le superviseur).

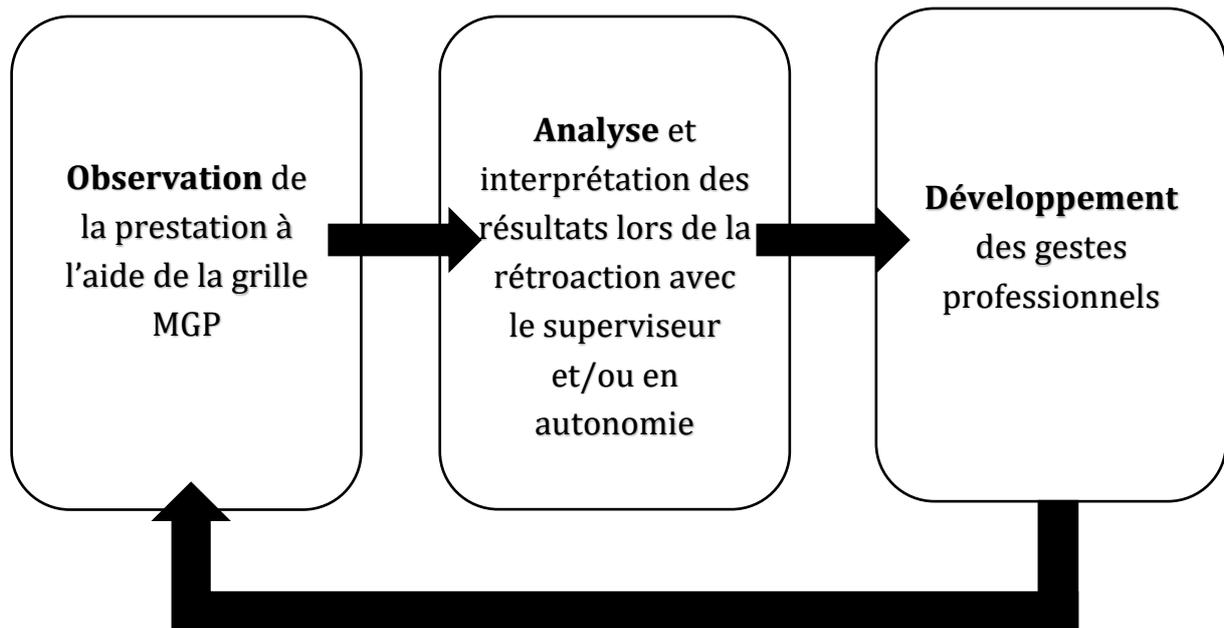


Figure 3 : démarche cyclique de développement des gestes professionnels visé avec la grille MGP



Trois remarques importantes concernant la grille MGP doivent être formulées : (1) elle peut être utilisée de manière autonome par tout (futur) enseignant/formateur ; (2) elle peut être utilisée de manière plus fine par un observateur ; (3) elle opérationnalise certains items de la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019) (annexe 1).

La grille MGP peut être utilisée de manière autonome par tout (futur) enseignant/formateur

Les catégories de la grille MGP peuvent être utilisées par tout (futur) enseignant/formateur pour effectuer une observation « à l'œil nu » en portant son attention sur des gestes professionnels importants à observer et à développer. Par exemple, le (futur) enseignant/formateur peut analyser les différents types de feedbacks formulés (par lui-même ou par un autre enseignant) en se référant aux catégories de la grille.

La grille MGP peut être utilisée de manière plus fine

La grille MGP peut aussi être utilisée par un observateur (chercheur-formateur ou futur enseignant) pour effectuer des analyses très fines en recourant à un logiciel informatique (*e.g.* The Observer® XT de Noldus, Studiocode de Vosaic...) installé sur un ordinateur portable ou une tablette. La situation est représentée par la figure 4.



Figure 4 : situation d'observation directe

Les données d'observation générées à l'aide de la grille MGP peuvent ainsi « nourrir » l'étape de rétroaction vidéo (figure 5).



Figure 5 : situation de rétroaction vidéo après la leçon



Lorsque les étudiants travailleront en tant qu'enseignant, ils n'auront pas souvent accès à des observations fines réalisées par des pairs ou des superviseurs pour porter un regard réflexif sur leurs pratiques. Dans la plupart des cas, ils devront porter un regard réflexif sur leurs pratiques de manière autonome sans aucune autre information que leurs impressions. Le but de ce guide est donc de les guider pendant leur formation et d'attirer leur attention sur des gestes professionnels importants à observer (par exemple, les types de réponses individuelles des élèves sollicitées par l'enseignant, les types de feedbacks...) afin qu'ils soient capables, une fois diplômés, de porter un regard réflexif sur leur pratique et de développer leurs gestes professionnels de manière autonome en mobilisant les catégories de la grille MGP. Par ailleurs, dans tous les cas, ils pourront se baser sur les traces d'activité de leurs élèves (réponses orales, travaux écrits...), qui constituent des sources d'informations précieuses, pour vérifier si leurs pratiques produisent bien les effets escomptés. L'observation mutuelle entre collègues leur permettra également de porter un regard réflexif sur leur pratique.

Liens entre la grille MGP et la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019)

La grille MGP est utilisée **en complément** de la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2012) utilisée conjointement par les superviseurs et par les maîtres de stage pour évaluer les prestations des futurs enseignants (annexe 1). En fait, la grille MGP opérationnalise certains items de la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019) afin d'observer plus finement certains gestes professionnels. Dans la suite du texte, chaque geste professionnel observé sera d'ailleurs relié aux items de cette grille de supervision qui lui correspondent.

2.3 Quelques définitions nécessaires à la compréhension du fonctionnement de la grille MGP

Avant de détailler chacun des gestes professionnels (actions) observé, voici quelques préalables pour comprendre le fonctionnement de la grille MGP : (1) la notion de fonction ; (2) les notions de catégories et de modalités ; (3) les termes « coder » et « observateur ».

Les gestes professionnels pouvant se manifester de manière verbale et/ou non verbale, la grille est structurée selon **les fonctions** des gestes professionnels. La notion de fonction (issue de De Landsheere & Bayer, 1974) renvoie à l'objectif supposément suivi par l'enseignant lorsqu'il met en place une intervention verbale / non verbale. Il est à remarquer qu'une même fonction (ex. : le feedback) peut se manifester de manière verbale et/ou non verbale.

Les deux exemples suivants permettent de comprendre simplement la notion de fonction telle qu'elle est utilisée avec la grille MGP :

- un feedback peut être donné de manière verbale (ex. : « *ton texte est très bon, car il respecte la structure que nous avons vue ensemble* ») ou de manière non verbale (ex. : un hochement de tête pour signifier qu'une réponse est correcte) ;
- la remise au travail d'un élève perturbateur peut se faire de manière verbale (ex. : « *Adrien, remets-toi au travail immédiatement* ») ou de manière non verbale (ex. : mettre une main sur l'épaule de l'élève pour lui signifier discrètement de se remettre au travail).

Dans la suite du texte, le terme « **catégorie** » renvoie aux entrées principales de la grille d'observation (les fonctions des interventions verbales de l'enseignant, les types d'interventions de l'élève...). Le terme « **modalité** » désigne une précision que l'on apporte à une catégorie. Par exemple, la modalité « Feedback spécifique » peut être assignée à la catégorie « Feedback »; la modalité « intervention métacognitive » peut être assignée à la catégorie « prise de parole spontanée de l'élève ».

Le terme « **coder** », quant à lui, désigne l'opération par laquelle l'observateur assigne une catégorie (et éventuellement une modalité) à un comportement.

Le terme « **observateur** » est utilisé dans la suite du texte de manière générique pour désigner celui qui observe (le (futur) enseignant ou le formateur).

2.4 Vue d'ensemble de la grille MGP

La grille d'observation comporte cinq grands groupes de catégories :

- les fonctions des interventions verbales de l'enseignant ;
- les types d'interventions des élèves ;
- l'activité des élèves ;
- les fonctions des gestes professionnels non verbaux (déplacements, gestes...) de l'enseignant ;
- les supports.

Le tableau 1 présente une vue d'ensemble des 5 groupes de catégories et des catégories les composant. Dans la suite du texte, chaque groupe de catégories est défini de manière opérationnelle.

**Tableau 1 : vue d'ensemble des 5 groupes de catégories de la grille
MGP**

Groupes de catégories	Sous-groupes de catégories	Catégories	
Fonctions des interventions verbales de l'enseignant	Gestion	Gestion de l'espace / temps	
		Gestion de la participation	
		Gestion de la discipline	
		Interventions sociales	
		Autre gestion	
	Instruction	Présentation d'un élément lié au contenu	
		Objectivation	
		Feedback	
		Etayage	
	Autres catégories	Silence	
		Autre fonction	
		Inaudible	
		Non observé	
Les types d'interventions des élèves	Réponses des élèves	Réponse individuelle	
		Réponse par groupe	
		Réponse collective	
	Autres interventions des élèves liées au contenu	Prise de parole spontanée	
		Lecture à voix haute	
		Question des élèves	
L'activité des élèves	/	Temps engagé dans la tâche (time on task)	
		Temps non engagé dans la tâche (time off task)	
Fonctions des gestes professionnels non verbaux (déplacements, gestes...) de l'enseignant	Gestion non verbale	Gestion de l'espace / temps non verbale	
		Gestion de la participation non verbale	
		Gestion de la discipline non verbale	
		Interventions sociales non verbales	
		Autre gestion non verbale	
	Instruction non verbale	Présentation non verbale	
		Objectivation / Feedback / Etayage non verbaux	
	Autres	Enseignant non engagé dans la tâche (off task)	
	Supports	/	Support

À ces catégories peuvent être ajoutées des modalités, c'est-à-dire des précisions que l'observateur apporte au comportement codé. Le tableau 2 présente une vue d'ensemble des modalités utilisées pour ajouter des précisions aux catégories du groupe « fonctions des interventions verbales de l'enseignant ». Par exemple, lorsqu'il code un « Feedback », l'observateur peut préciser le type de feedback (ex. : feedback stéréotypé). Les modalités permettent donc d'apporter des précisions à des comportements plus généraux. Dans la suite du texte, chacune des modalités est définie de manière opérationnelle.

Tableau 2 : vue d'ensemble des modalités utilisées pour ajouter des précisions aux catégories du groupe « fonctions des interventions verbales de l'enseignant »

Groupes de catégories	Catégories (fonctions)	Groupe de modalités	Modalités
Fonctions des interventions verbales de l'enseignant	Gestion de l'espace / temps	/	/
	Gestion de la participation	/	/
	Gestion de la discipline	/	/
	Interventions sociales	/	/
	Autre gestion	/	/
	Présentation d'un élément lié au contenu	Type d'élément présenté (sous-fonction)	Objectif / plan / activité
			Consignes
			Instruction générale
			Aspects importants
			Exemples
	Objectivation	Type d'objectivation (sous-fonction)	Objectivation stéréotypée de la compréhension
Objectivation spécifique de la compréhension			
Objectivation du contenu			
Objectivation de l'opinion / de l'expérience			

			personnelle / professionnelle / des représentations
			Objectivation de la métacognition
	Feedback	Type de feedback (sous-fonction)	Feedback stéréotypé
			Feedback spécifique
			Feedback sollicitant une correction / une amélioration / un développement
			Feedback de contrôle
			Feedback sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves
			Feedback sur le soi
			Autre feedback
	Etayage	/	/
	Silence	/	/
	Autre fonction	/	/
	Inaudible	/	/
	Non observé	/	/

Le tableau 3 présente une vue d'ensemble des modalités utilisées pour ajouter des précisions aux catégories du groupe « types d'interventions des élèves ».

Tableau 3 : vue d'ensemble des modalités utilisées pour ajouter des précisions aux catégories du groupe de catégories « interventions des élèves »

Groupes de catégories	Catégories	Groupe de modalités	Modalités
Les types d'interventions des élèves	Réponse individuelle	Type de réponse individuelle	Réponse individuelle fournie par un élève non désigné
			Réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les volontaires
			Réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les non-volontaires
			Réponse individuelle fournie par un élève désigné non déterminé
			Réponse individuelle fournie par un élève désigné de manière aléatoire
			Réponse individuelle fournie par le même élève que celui qui vient de répondre (poursuite de l'échange)
			Réponse individuelle fournie par un

			élève qui a fait l'objet d'un autre type de désignation
			Réponse individuelle fournie par un élève dont il est impossible de déterminer s'il s'agit de l'élève venant de répondre ou d'un autre élève interrompant son camarade
		Destinataire	Autre élève
			Enseignant
	Réponse par groupes	Destinataire	Autre élève
			Enseignant
	Réponse collective	Destinataire	Autre élève
			Enseignant
	Prise de parole spontanée	Destinataire	Autre élève
			Enseignant
	Lecture à voix haute	/	/
	Question	Destinataire	Autre élève
			Enseignant

Dans la section suivante, les catégories et modalités sont définies de manière opérationnelle. La présentation de chaque catégorie est accompagnée des éléments suivants :

- des éléments théoriques permettant de répondre à la question « pourquoi observe-t-on cela ? » ;
- la définition opérationnelle de la catégorie (et de ses modalités) ;
- les liens existant entre la catégorie en question et la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019) (annexe 1) ;
- des pistes concrètes pour la mise en œuvre de gestes professionnels efficaces et équitables.

3. Définition opérationnelle des catégories et modalités de la grille MGP

3.1 Les fonctions des interventions verbales de l'enseignant

Ce groupe de catégories concerne les fonctions des gestes professionnels qui se manifestent de façon verbale.

3.1.1 La gestion

Les gestes professionnels de gestion sont présentés en premier lieu car ils permettent d'instaurer les conditions nécessaires pour que l'enseignement et l'apprentissage puissent se réaliser.

La grille MGP comporte cinq catégories liées à la gestion de la classe :

- la **gestion de l'espace et du temps** ;
- la **gestion de la participation** ;
- la **gestion de la discipline** ;
- les interventions **sociales** ;
- toutes les **autres interventions de gestion**.



La catégorie « **gestion de l'espace / temps** » est codée lorsque l'enseignant gère l'espace (ex. : indiquer les déplacements) et/ou le temps (ex. : indiquer la durée d'un exercice). La gestion du temps et de l'espace est observée car des recherches ont montré l'importance de maximiser le temps alloué aux tâches scolaires et de minimiser les pertes de temps et transitions (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Slavin, 2009). Cela est notamment rendu possible par une gestion efficace de l'espace (disposition de la classe, gestion des déplacements des élèves) et du temps (indiquer la durée d'un exercice...). Qui plus est, les pertes de temps et les temps morts sont souvent source de problèmes de comportement (Brophy & Good, 1986 ; Good & Brophy, 2008 ; Slavin, 2009).

Exemples d'interventions codées dans « Gestion de l'espace / temps » :

« *Nous allons faire quatre groupes de trois. Chaque groupe ira ensuite s'installer sur un des bancs que j'ai disposés là-bas* »

« *Je vous laisse 10 minutes pour réaliser cet exercice* »

Attribuer des places aux élèves en début d'année, car cela permet une organisation optimale de la classe (Evertson & al., 2005 cités par Bissonnette & Gauthier, 2017)

La **gestion de la participation** est également observée. Elle concerne les interventions par lesquelles l'enseignant désigne quel(s) élève(s) doi(ven)t réaliser une tâche (ex. : aller écrire au tableau, lire à voix haute, répondre à une sollicitation de l'enseignant...). Par ailleurs, ce sont surtout les types d'interventions des élèves (deuxième groupe de catégories de la grille MGP) qui donnent des informations détaillées sur la façon dont la participation des élèves est gérée par l'enseignant. L'importance du geste professionnel de gestion de la participation est abordée en détail dans la section 3.2.

Exemples d'interventions visant à gérer de la participation :

« *Adrien, peux-tu aller au tableau pour noter les idées de tes camarades ?* »

« *Lucas, peux-tu lire ce paragraphe ?* »

Le futur enseignant dit « *Fanny* » pour désigner l'élève qui doit répondre à sa sollicitation (par exemple une question).

La catégorie « **Gestion de la discipline** » est codée lorsque l'enseignant intervient de façon verbale auprès d'un élève perturbateur afin que les apprentissages puissent se réaliser. A ce sujet, pour éviter les problèmes de comportement, il vaut mieux mettre en place des actions préventives (notamment des routines).

Voici quelques éléments d'une gestion de classe proactive (Bissonnette & Richard, 2013a ; Bissonnette, Gauthier & Castonguay, 2017) :

- une relation positive entre l'enseignant et les élèves (sourires de l'enseignant, enthousiasme, sens de l'humour, s'approcher des élèves, les regarder, les écouter, faire preuve d'empathie) ;

- des attentes claires en termes de comportements attendus (règles enseignées explicitement, renforcer socialement les comportements attendus, établir des routines pour gérer le début et la fin des cours et les transitions entre deux activités) ;
- un encadrement des élèves (occuper l'espace, balayer la classe du regard, se déplacer près des élèves perturbateurs) ;
- l'organisation de la classe (mobiliier disposé afin que l'enseignant et les élèves puissent se déplacer dans la classe, matériel didactique préparé à l'avance, distribution et ramassage des feuilles de façon ordonnée).

Ces éléments renvoient en grande partie aux autres catégories de la grille MGP liées à la gestion, ainsi qu'aux gestes professionnels non verbaux (section 3.4), ce qui montre que ce sont surtout toutes les interventions préventives qui permettent d'éviter les problèmes de comportements. Une gestion efficace de la classe comporte 80% d'interventions préventives et 20% d'interventions curatives (Bissonnette & Richard, 2013a ; Bissonnette, Gauthier & Castonguay, 2017).

Exemples d'interventions codées dans « Discipline » :

« *On reste attentifs* »

« *Anne, remets-toi au travail* »

Les **interventions sociales** recouvrent plusieurs types d'interventions de l'enseignant :

- les interventions par lesquelles l'enseignant s'intéresse aux élèves et discute avec eux de ce qui les intéresse (loisirs, etc.) ;
- les manifestations d'affectivité positive (ex. : sens de l'humour, noms affectueux donnés aux élèves...), les manifestations d'affectivité négative (ex. : menaces, attitude cynique...)² et les marques de politesse ;
- les interventions par lesquelles l'enseignant suscite la motivation et l'implication³.

² Les notions d'« affectivité positive » et d'« affectivité négative » sont issues de De Landsheere & Bayer (1974).

³ Il est à noter que d'autres gestes professionnels sont également susceptibles de susciter la motivation : la présentation claire des objectifs (section 3.1.2.1), le fait de souligner les aspects importants à retenir en lien avec la pratique professionnelle (section 3.1.2.1) et

Les interventions sociales concourent à établir une bonne relation avec les élèves, considérée par Bissonnette & Gauthier (2017) comme un « ingrédient de base » sans lequel on ne peut gérer correctement une classe.

Exemples d'interventions sociales :

« *Bonjour tout le monde. J'espère que vous allez bien* »

« *Merci* »

« *Vous allez voir, ça va être chouette !* »

La catégorie « **autre gestion** » concerne toutes les autres interventions de gestion qui ne peuvent pas être codées dans les quatre autres catégories liées à la gestion.

Exemples d'interventions codées dans « autre gestion » :

« *On va faire le journal de classe* »

« *Je vais vous distribuer les feuilles* »

les objectivations de l'opinion / de l'expérience personnelle / professionnelle / des représentations (section 3.1.2.2). Les interventions codées dans la catégorie « interventions sociales » sont donc toutes les autres interventions visant à motiver les élèves (principalement des interventions non liées au contenu).



Liens avec la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019)

Les catégories de la grille MGP liées à la gestion opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019) :

2.b. **maîtrise du déroulement des activités** d'enseignement

2.d. : aménagement la **classe** en fonction des activités à réaliser (matériel didactique, appareils, dispositions des bancs)

2.j. : gestion du **temps** en fonction des objectifs poursuivis (rythme, transition rapide, perte de temps minimisée, gestion efficiente des échanges) + **rédaction du journal de classe**

2.q. instauration et **maintien de l'ordre** (« bon fonctionnement ») de la classe / intervention sur les éléments « perturbateurs »

2.t. climat de **confiance**, renforcement des élèves, prise en compte des erreurs pour les dépasser

3.b. **relations** établies avec les élèves (sourire, attention, dynamisme, feedback, humour...)

Remarque : les feedbacks contribuent également au climat de classe, mais dans la grille MGP, ils font partie des gestes professionnels d'instruction, car ils sont généralement liés au contenu puisque, pour être efficaces, ils doivent porter sur la prestation de l'élève plutôt que sur sa personne (section 3.1.2.3).

3.1.2. L'instruction

Les gestes professionnels permettant de mettre en place les conditions nécessaires pour que l'apprentissage puisse se réaliser ayant été définis, il convient à présent d'aborder les gestes professionnels d'instruction visant à enseigner le contenu (terme générique utilisé pour les savoirs, savoir-faire et savoir-être). Comme le soulignent Bissonnette, Gauthier & Castonguay (2017), « *L'objectif d'un enseignant ne doit pas être seulement d'avoir une classe bien organisée et calme : les élèves doivent aussi et surtout pouvoir y apprendre ! C'est à ce moment*

que la gestion de classe et la gestion des apprentissages se rencontrent » (p. 91).

La grille MGP comporte quatre catégories liées à l’instruction :

- la **présentation** d’éléments liés au contenu ;
- l’**objectivation** ;
- le **feedback** ;
- l’**étayage**.



3.1.2.1 La présentation d'éléments liés au contenu

Cette catégorie est codée lorsque l’enseignant présente un élément lié au contenu.

Cinq types d’éléments liés au contenu sont observés avec la grille MGP :

- la présentation des **objectifs / plan / activités** ;
- les **consignes** ;
- l’**instruction générale** ;
- les **aspects importants** ;
- les **exemples**.



La modalité « **Objectifs / plan / activités** » est codée à chaque fois que l’enseignant présente les objectifs / le plan de leçon / une activité.

Une attention est portée à la façon dont l’enseignant présente ces éléments (en début de leçon) et y revient en cours de leçon pour marquer les transitions entre les différentes étapes / activités, car la littérature sur l’enseignement explicite met en évidence l’importance de commencer la leçon en captant l’attention des élèves et en présentant clairement l’objectif (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être). Il est également important de justifier la pertinence de l’objectif c’est-à-dire d’expliquer pourquoi il est important (en faisant notamment le lien avec la vie personnelle et / ou la future pratique professionnelle des élèves), de présenter le plan de la leçon et de résumer ce qui sera abordé

(Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Ensuite, en cours de leçon, il est nécessaire de capter l'attention des élèves en marquant les transitions entre **les différentes étapes / activités** afin qu'ils perçoivent bien le fil directeur de la leçon.

Exemples d'interventions codées dans « Objectifs / plan / activité »

« *Aujourd'hui on va justement voir ensemble comment intégrer un enfant dans le groupe. Voilà l'objectif du cours d'aujourd'hui. [...].* »

« *Maintenant que nous avons vu la théorie, nous allons passer à une petite mise en situation* »

« *Pour illustrer un peu ce qu'est « animateur », je vais vous passer une petite vidéo* »

La modalité « **Consignes** » est codée lorsque l'enseignant donne des consignes orales liées au contenu / à la tâche. Les consignes doivent être claires et concises pour que les élèves sachent exactement ce qu'ils doivent faire.

Exemples d'interventions codées dans « Consignes »

« *Sur cette affiche, je vous demande de me résumer sous forme de mots-clés et de liens entre ces mots-clés, les étapes du développement intellectuel de l'enfant* »

« *A la page suivante, je vous demande de compléter le texte lacunaire au crayon* »

La modalité « **Instruction générale** » est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant consiste à présenter le contenu.

Exemple d'intervention codée dans « Instruction générale » :

« *Donc, le développement intellectuel de l'enfant est composé de plusieurs stades* »

La modalité « **Exemples** » est codée lorsque l'enseignant fournit des exemples et/ou des contre-exemples. Les exemples et les contre-exemples (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013) sont importants pour permettre aux élèves de mieux assimiler le contenu et de le relier à leur future pratique professionnelle.

Exemples d'interventions codées dans « Exemples et contre-exemples » :

« Par exemple, on imagine, on est à nouveau dans une institution, qu'il y a une jeune fille [...] qui commence à crier, à gesticuler dans tous les sens et qui hurle même. On est impliqué, on est là. Et si par exemple dans le rapport on note « X est folle, elle a l'air méchante, elle allait me frapper quand elle a crié », là je juge la personne. Je dis qu'elle est folle. Par contre, si je dis « Je me suis sentie agressée quand X a commencé à crier, j'ai même pensé qu'elle allait me frapper ». Là je parle en mon nom »

La modalité « **Aspects importants** » est codée lorsque l'enseignant souligne les aspects importants (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013) du contenu. Cela permet aux élèves de focaliser leur attention sur ce qui est important à retenir (surtout ce qui leur sera utile dans le cadre de leur vie personnelle / pratique professionnelle). C'est le rôle de l'enseignant de sélectionner, parmi l'ensemble du contenu, ce qui est essentiel à retenir. Il établit une première sélection lors de la phase de planification lorsqu'il cerne les idées maîtresses et conçoit les activités d'apprentissage permettant d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé en fonction des référentiels. Lors de la phase d'interaction, il doit encore aider les élèves à faire le tri entre les informations accessoires et ce qu'ils doivent absolument retenir.

Exemples d'interventions codées dans « Aspects importants »

« Ce qui est surtout essentiel à retenir, c'est que vous devez adapter vos activités en fonction du développement intellectuel de l'enfant »

« C'est très important de bien définir l'objectif de votre activité et d'adapter celle-ci à l'âge des enfants »



Liens avec la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019)

Les catégories de la grille MGP liées à la « présentation » opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019)

2.a. maîtrise de la matière

2.c. prise en compte des **préacquis** des élèves (connaissances effectives, représentation...)

2.g. appui sur le **vécu des élèves**, les événements de la vie quotidienne ou l'actualité/ prises en compte des centres d'intérêt des élèves

2.k. : **structuration** de l'apprentissage : rappel, articulation entre les différents éléments de la leçon, mise en évidence du fil directeur,...

2.m. : clarté et précision des **consignes** (orales et écrites)

4.c. **expression orale** (vocabulaire, structure de phrase, voix audible, diction, variation du débit/du volume/du ton)

3.1.2.2 L'objectivation

Cette catégorie concerne les interventions par lesquelles l'enseignant cherche à rendre observable la façon dont les élèves construisent l'objet d'apprentissage ou encore la compréhension / le vécu / le cheminement de pensée des élèves / ... (Bocquillon, Derobertmeasure & Dehon, 2017). Ces interventions prennent généralement la forme de questions (au sens grammatical du terme), mais pas toujours. Par exemple, l'intervention « Dis-moi ce que tu as compris » est codée dans la catégorie « Objectivation ».

6 types d'objectivations sont observés avec la grille MGP :

- les **objectivations stéréotypées de la compréhension** ;
- les **objectivations spécifiques de la compréhension** ;
- les **objectivations du contenu** ;
- les **objectivations de la métacognition** ;
- les **objectivations de l'opinion / de l'expérience personnelle et / ou professionnelle / des représentations.**



Les objectivations de la compréhension sont les interventions par lesquelles l'enseignant cherche à objectiver la compréhension des élèves. Elles sont de deux types : stéréotypé ou spécifique. Une objectivation stéréotypée ne permet pas à l'élève de développer sa réponse, tandis qu'une objectivation spécifique permet à l'élève de développer sa réponse⁴. Les **objectivations stéréotypées de la compréhension** sont des interventions très courtes (ex. : « *D'accord ?* », « *Ça va ?* », « *Ok ?* »), qui visent à vérifier la compréhension, mais qui n'encouragent pas réellement les élèves à s'exprimer au sujet de ce qu'ils ont compris/ce qu'ils n'ont pas compris et auxquelles ils peuvent répondre par l'affirmative même s'ils n'ont pas compris. Quand l'enseignant demande aux élèves « *Avez-vous compris ?* », il n'objective pas réellement leur compréhension, mais leur demande leur opinion sur leur compréhension. Or, les élèves pensent peut-être avoir compris alors que non, ou ils n'osent peut-être pas dire qu'ils n'ont pas compris (Hollingsworth & Ybarra, 2013). Les **objectivations spécifiques de la compréhension visent à vérifier la compréhension** et sont plus élaborées (ex. : demander à un élève de reformuler ce qui a été vu, demander à un élève ce qu'il a compris...) que les objectivations stéréotypées de la compréhension. Elles permettent aux élèves de développer leurs réponses et à l'enseignant d'obtenir de réelles informations sur ce que les élèves ont compris/n'ont pas compris. Les objectivations spécifiques de la compréhension sont donc plus efficaces

⁴ Il est à noter que le caractère stéréotypé ou spécifique de l'intervention d'objectivation ne s'applique pas qu'aux objectivations de la compréhension, mais aussi aux autres types d'interventions d'objectivation. Ceci sera explicité dans la suite du texte.

que les objectivations stéréotypées de la compréhension. L'objectivation de la compréhension, lorsqu'elle est réalisée correctement, est considérée comme « *l'épine dorsale de l'enseignement explicite* » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 158). Pour être efficace, un enseignant devrait objectiver la compréhension à chaque fois qu'il a enseigné quelque chose, c'est-à-dire environ toutes les 2 à 3 minutes, et ce, dès la présentation des objectifs. En plus de donner des informations à l'enseignant sur la compréhension des élèves, les objectivations spécifiques de la compréhension remplissent deux autres fonctions : augmenter l'implication des élèves et diminuer les problèmes de discipline (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013). La modalité « objectivation spécifique de la compréhension » comporte également les interventions par lesquelles l'enseignant invite les élèves à objectiver les apprentissages réalisés au sens de Bissonnette & Richard (2001, pp. 76-77), c'est-à-dire les interventions par lesquelles l'enseignant demande aux élèves d'explicitier les éléments essentiels à retenir de l'activité d'apprentissage réalisée, ce qui favorise l'intégration des apprentissages en mémoire.

Exemples d'objectivation stéréotypées de la compréhension :

« *D'accord ?* »

« *Ça va ?* »

« *Ok ?* »

« *Ça va vous suivez ?* »

« *Si vous avez des questions, n'hésitez pas* »

« *Dis-moi ce que tu as compris* » ou « *Peux-tu me dire ce que tu comprends ?* »⁵

⁵ Les interventions de ce type comportent deux avantages : (1) elles permettent à l'élève de présenter ce qu'il a compris au lieu de mettre l'accent sur ce qu'il ne comprend pas ; (2) contrairement à l'intervention « *As-tu compris ?* », elles ne permettent pas à l'élève de répondre par l'affirmative ou par un hochement de tête même s'il n'a pas compris (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013).

Exemples d'objectivations spécifiques de la compréhension :

« *De manière synthétique, qu'avons-nous dit aujourd'hui ? Quels sont les éléments importants à prendre en compte quand on arrive dans un lieu de stage ?* »

« *Peux-tu me reformuler avec tes mots ce que nous venons de voir ?* »

Les **objectivations du contenu** sont les interventions de l'enseignant visant à objectiver le contenu. Elles prennent essentiellement la forme de questions sur le contenu (ex. : « *Quelle est la capitale de la France ?* »). L'enseignant vise ici à obtenir les « réponses attendues » liées au contenu de la leçon. Il est à noter que, comme pour tous les types d'objectivations, ces objectivations peuvent avoir lieu après un enseignement préalable ou sans enseignement préalable. Certains enseignants ont tendance à mettre en œuvre des objectivations du contenu sans enseignement préalable pour « avancer dans la matière » et donner un semblant d'interaction à un exposé ex cathedra. Par conséquent, seuls les élèves qui connaissent déjà les réponses (grâce à leur milieu familial par exemple) peuvent répondre. Pour éviter cette dérive, il est important que l'enseignant se pose la question « Qu'ai-je mis en place pour permettre aux élèves de répondre ? » (ex. : un document, une vidéo, des explications orales). Si rien n'est mis en place pour permettre aux élèves de répondre, les élèves doivent deviner la réponse ou se baser sur leurs seuls préacquis, ce qui peut engendrer des inégalités scolaires.

Les **objectivations de la métacognition** sont les interventions qui encouragent la manifestation de la métacognition des élèves, qui peut être définie comme « *la prise de conscience de son propre fonctionnement intellectuel* » (Raynal & Rieunier, 2012, p. 324) ou encore « *l'habileté à réfléchir sur sa propre pensée* » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 301). La métacognition permet à l'élève de prendre conscience de ses processus mentaux afin de mieux les contrôler et les superviser pour être plus efficace lors de la réalisation d'une tâche (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Le modèle de l'enseignement explicite accorde une grande importance au développement de la métacognition des élèves. Dans une synthèse portant sur 179 compte rendus et chapitres de manuels, 91 synthèses de recherches et une enquête auprès de 61 chercheurs en éducation, Wang, Haertel et Walberg (1993), ont mis en évidence que les processus métacognitifs constituent

le deuxième facteur qui aide le plus les élèves à apprendre (le premier étant la gestion de classe). L'importance de la métacognition pour la réussite des élèves a aussi été mise en évidence par Rosenshine (2012).

Exemples d'objectivations de la métacognition :

« *Comment as-tu fait pour arriver à cette réponse ? Par quelles étapes es-tu passé ?* »

« *Qu'est-ce qui a été un peu plus compliqué pour vous lors des différentes étapes ?* »

Les **objectivations de l'opinion / de l'expérience personnelle et / ou professionnelle / des représentations** sont les interventions par lesquelles l'enseignant demande l'avis des élèves (ex. : « *Que pensez-vous du concept de démocratie ?* ») / fait appel à leur expérience personnelle et / ou professionnelle (ex. : « *Comment avez-vous réagi à cette situation vécue en crèche ?* ») / cherche à rendre observables leurs représentations (ex. : « *Selon vous, comment une éolienne fonctionne-t-elle ?* »). L'enseignant ne vise pas à obtenir les « réponses attendues », mais à objectiver la façon dont l'élève conçoit tel ou tel concept ou encore son avis / son expérience sur la question.

Il est à noter que le caractère stéréotypé ou spécifique de l'intervention d'objectivation peut s'appliquer aux autres types d'interventions d'objectivation, et pas uniquement aux objectivations de la compréhension. Par exemple, une objectivation de la métacognition peut être spécifique (ex. : « *Par quelles étapes es-tu passé pour réaliser cette tâche ?* ») ou stéréotypée (« *As-tu bien utilisé la démarche en 5 étapes vue ensemble la semaine passée ?* »). De la même manière, une objectivation du contenu peut être spécifique (« *Quelle est la capitale de la France ?* ») ou stéréotypée (« *Penses-tu que la capitale de la France est Paris ?* »). Enfin, une objectivation de l'opinion / de l'expérience / des représentations peut être spécifique (ex. : « *Qu'as-tu mis en place face à ce problème en crèche ?* ») ou stéréotypée (« *As-tu déjà rencontré ce problème en crèche ?* »). Dans le cadre de cette recherche, pour des raisons de faisabilité du codage en direct, le caractère stéréotypé ou spécifique de l'intervention d'objectivation n'est codé que pour les interventions d'objectivation de la compréhension, et pas pour les autres types d'objectivations.



Liens avec la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019)

La catégorie « Objectivation » opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019)

2.a. maîtrise de la matière

2.c. prise en compte des **préacquis** des élèves (connaissances effectives, représentation...)

2.g. appui sur le **vécu des élèves**, les événements de la vie quotidienne ou l'actualité/ prises en compte des centres d'intérêt des élèves

2.n. **vérification de la compréhension** par le biais de questions ou d'activités/rédaction de mini-synthèses/mise en place d'évaluation formative

2.o. **repérage (en situation) des difficultés des élèves** (et interventions mises en place)

3.c. démarches mises en place pour comprendre le comportement des élèves (distraction, erreur, manque de motivation...)

Pour aller plus loin...

Voici un lien vers un extrait d'un entretien avec le Professeur Clermont Gauthier expliquant l'importance de la stratégie visant à objectiver la compréhension des élèves (Gauthier, Bocquillon, & Dehon, 2015) :

<https://www.youtube.com/watch?v=Ba-5pAp2x64&feature=youtu.be>



3.1.2.3 Le feedback

La catégorie « **Feedback** » est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant remplit une fonction de feedback. Un feedback peut être défini comme une information fournie par un agent (ex. : un enseignant, un pair, un livre, un parent, soi-même, une expérience...) à propos d'une performance ou d'une compréhension. Un feedback est donc consécutif à une performance et doit fournir suffisamment d'informations à l'élève pour lui permettre de combler l'écart entre sa performance et la performance attendue (Hattie & Timperley, 2007).

Le feedback est l'un des éléments qui a le plus d'impact sur l'apprentissage des élèves (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2006 ; Brophy & Good, 1986 ; Good & Brophy, 2008 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Hattie, 2009 ; Rosenshine, 2012 ; Rosenshine & Stevens, 1986 ; Slavin, 2009 ; Stronge, 2007). L'impact est néanmoins variable d'un type de feedback à l'autre et peut même être négatif dans certains cas. Il existe donc des types de feedbacks plus efficaces que d'autres (Hattie & Timperley, 2007). La littérature sur les types de feedbacks est abondante, mais de manière générale, on peut dire que pour être efficace, un feedback doit contenir des **informations liées à la tâche** effectuée par l'élève, s'appuyer sur ce qui est correct et fournir des pistes à l'élève sur la façon de s'améliorer (Hattie & Timperley, 2007).

Comme c'est le cas pour le geste professionnel d'objectivation de la compréhension, un feedback n'est efficace que s'il est construit sur quelque chose d'existant, c'est-à-dire lorsque les élèves ont pu s'approprier le contenu (Hattie & Timperley, 2007) et que l'enseignant a cherché à objectiver leur compréhension.

Selon Hattie et Timperley (2007), le but du feedback est de réduire l'écart entre la performance actuelle et l'objectif visé. La diminution de cet écart dépend de deux acteurs : l'élève et l'enseignant. Face à une différence constatée entre sa performance et l'objectif, l'élève peut décider d'accentuer ses efforts et d'employer des stratégies plus efficaces ou utiliser des stratégies d'évitement (abandonner la tâche, se fixer des objectifs moins élevés). Le choix de persévérer dans la tâche ou d'abandonner dépend fortement de ce que met en place l'enseignant pour lui permettre de combler l'écart : fournir des objectifs appropriés et stimulants d'une part et assister l'élève pour qu'il les atteigne en lui

fournissant des stratégies d'apprentissage et des feedbacks efficaces d'autre part.

Sept types de feedbacks, opérationnalisés à partir des travaux de Crahay (2007), De Landsheere & Bayer (1974) et Hattie & Timperley (2007), sont observés avec la grille MGP :

- *le feedback stéréotypé ;*
- *le feedback spécifique ;*
- *le feedback sollicitant une correction / une amélioration / un développement ;*
- *le feedback de contrôle ;*
- *le feedback sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves ;*
- *le feedback sur le soi ;*
- *les autres feedbacks.*



Le **feedback stéréotypé** désigne les interventions par lesquelles :

- le (futur) enseignant approuve / désapprouve la réponse sans expliquer pourquoi elle est bonne / mauvaise ;
- suite à une réponse d'élève, le (futur) enseignant donne la bonne réponse sans l'expliquer.

Le feedback stéréotypé porte généralement sur le produit.

Exemples de feedbacks stéréotypés :

« Ok »

« Mmh mmh »

« D'accord »

« Oui »

« Voilà »

« Très bien »

« Super, impeccable »

« Non »

« Non, ce n'est pas bon »

Le **feedback spécifique** désigne les interventions par lesquelles :

- le (futur) enseignant approuve / désapprouve la réponse en expliquant pourquoi elle est bonne / mauvaise ;
- suite à une réponse d'élève, le (futur) enseignant donne la bonne réponse en l'expliquant / en expliquant le processus par lequel arriver à la bonne réponse.

Le feedback spécifique porte sur le processus (Rosenshine, 1986). Le feedback spécifique permet à l'élève de relier le feedback à la cause de sa bonne / mauvaise performance. Des effets très négatifs sur le sentiment d'efficacité personnelle et sur la performance peuvent apparaître lorsqu'un élève n'est pas capable de relier le feedback à la cause de sa mauvaise performance (Hattie & Timperley, 2007). On voit donc toute l'importance de fournir aux élèves des feedbacks spécifiques. Les feedbacks doivent attribuer la performance à l'effort et aux stratégies (ex. : « *Tu as réussi car tu as travaillé et que tu as mis en place les stratégies de relecture que nous avons apprises ensemble* ») et non à des caractéristiques innées des élèves (ex. : « *Tu as réussi parce que tu es intelligent et talentueux* ») (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

Exemples de feedbacks spécifiques :

« *Impeccable. Là tu as vraiment les trois parties. Le message passe et il est clair. Très très bien.* »

« *Ton affiche est soignée, mais elle n'est pas adaptée à l'âge des enfants que tu auras en face de toi* »

« *La préparation de ton activité pour les enfants ayant un TDA/H est correcte car tu as bien suivi la démarche consistant à définir ton objectif et à adapter les étapes et le matériel en fonction de cet objectif* »

Les feedbacks spécifiques sont plus efficaces que les feedbacks stéréotypés, mais il convient d'apporter deux précisions à cette affirmation.

Premièrement, les feedbacks doivent être concis afin de ne pas surcharger les élèves avec trop d'informations (Hattie & Timperley, 2007).

Deuxièmement, il est important de formuler les feedbacks en fonction de la réponse des élèves (Brophy & Good, 1986 ; Crahay, 2007 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine, 1986) :

- lorsque la réponse est correcte et énoncée avec assurance, l'enseignant approuve brièvement ou répète la réponse sans briser le rythme de l'exercice ;
- lorsque la réponse est correcte mais hésitante, l'enseignant donne un feedback spécifique à l'élève pour lui expliquer pourquoi sa réponse est correcte ;
- lorsque la réponse est partiellement correcte, l'enseignant donne un feedback spécifique en précisant ou complétant la réponse ;
- lorsque la réponse est incorrecte, il ne suffit pas de donner la bonne réponse et de poursuivre : l'enseignant fournit un indice à l'élève ou lui demande de justifier sa réponse (feedback sollicitant une correction / une amélioration / un développement). S'il ne parvient toujours pas à répondre et que d'autres élèves n'y arrivent pas non plus, il est préférable d'enseigner à nouveau le contenu.

Le ***feedback sollicitant une correction / une amélioration / un développement de la réponse*** désigne les interventions par lesquelles le (futur) enseignant sollicite une correction ou une amélioration ou un développement de la réponse par l'élève (Crahay, 2007). Ces feedbacks ne rompent donc pas l'épisode d'interaction entre l'élève et l'enseignant. L'enseignant doit néanmoins veiller à ce que ce type de feedback ne se transforme pas en une série de questions-réponses tellement dirigées que l'enseignant finit par donner la réponse lui-même à la place de l'élève.

Exemples de feedbacks sollicitant une correction / une amélioration / un développement de la réponse :

« Deux éléments sur trois sont corrects dans ta réponse. Corrige le troisième »

« Tu parles d'objet transitionnel. Peux-tu m'en dire plus ? Quelles sont les propriétés de l'objet transitionnel ? Ce nounours pourrait-il servir d'objet transitionnel ? »

Le **feedback de contrôle** consiste à solliciter une autoévaluation ou une vérification de la réponse par l'élève lui-même, ce qui permet de développer l'autorégulation.

Exemples de feedbacks de contrôle :

« *A ton avis, ta réponse est-elle correcte ou incorrecte ? Va vérifier dans le référentiel* »

« *Que penses-tu de ton travail ?* »

« *Tu connais la liste des critères utilisés pour vérifier que l'activité que vous avez préparée pour les enfants est correcte. Vérifie toi-même que tu as respecté tous les critères* »

Le **feedback sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves** consiste à demander à un ou des élève(s) d'évaluer la réponse fournie par un élève.

Exemples de feedbacks sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves :

« *La réponse de Chloé est-elle correcte ou incorrecte ? Qu'en pensez-vous ?* »

« *Chloé a-t-elle respecté les critères d'évaluation en réalisant son activité ?* »

Les feedbacks de contrôle et les feedbacks sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves permettent de développer la capacité à s'autoévaluer et la confiance en leurs capacités des élèves. Les élèves plus efficaces utilisent des stratégies d'autorégulation et notamment un « feedback interne » lorsqu'ils effectuent une tâche. Les élèves moins efficaces n'utilisent pas de feedback interne et dépendent de l'enseignant pour obtenir un feedback et ne parviennent donc pas à s'autoréguler (Hattie & Timperley, 2007). Il est donc important de développer des stratégies d'autorégulation chez tous les élèves.

Le **feedback sur le soi** consiste à donner un jugement sur l'élève en tant que personne et non sur le produit ou le processus qu'il a mis en œuvre pour réaliser une tâche. Les feedbacks portant sur le « soi » sont rarement efficaces, car ils détournent l'attention de la tâche et peuvent engendrer la peur de se tromper et de recevoir un feedback négatif portant sur sa personne.

Exemples de feedbacks sur le soi :

« *Tu es un super élève* »

« *Tu es nul* »

La modalité « **autre feedback** » est utilisée pour coder tous les autres feedbacks qui ne correspondent pas aux autres modalités et pour coder les feedbacks confus.

Exemples de feedbacks confus :

« *C'est plus ou moins la bonne réponse* »

« *C'est à la fois bon et pas bon* »

Face à une littérature abondante sur les types de feedbacks, on peut retenir que :

- (1) pour que le feedback soit efficace, l'enseignant doit **d'abord avoir enseigné** correctement (geste professionnel de « présentation d'un élément lié au contenu ») (Hattie & Timperley, 2007) et avoir suscité la manifestation de traces de la compréhension des élèves ;
- (2) **les feedbacks spécifiques, les feedbacks de contrôle et les feedbacks sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves sont plus efficaces** que les feedbacks stéréotypés et les feedbacks sur le soi ;
- (3) l'enseignant doit juger quel type de feedback utiliser **en fonction du contexte et des objectifs** (Hattie & Timperley, 2007) et **en fonction des types de réponses** des élèves (Brophy & Good, 1986 ; Crahay, 2007 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine, 1986) ;
- (4) le **climat de classe** joue un rôle important sur la façon dont les feedbacks sont reçus et acceptés par les élèves. Il est important de mettre en place un climat qui autorise les élèves à apprendre de leurs erreurs et où l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs sont valorisées ;
- (5) la mise en place de **routines** pour automatiser certaines tâches rend l'enseignant plus à même d'écouter attentivement les réponses des élèves et d'identifier les sources de leurs erreurs afin de leur donner des feedbacks efficaces.



Liens avec la grille de supervision de Derobertmasure et Bocquillon (2019)

La catégorie « Feedback » de la grille MGP opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision de Derobertmasure et Bocquillon (2019) :

2.a. **maîtrise de la matière**

2.f. **prise de distance** pertinente par rapport à la préparation de leçon : formulation des réponses avec les mots des élèves, gestion des réponses « correctes » mais différentes de celles attendues. Gestion de **l'inattendu/imprévu**

2.o. repérage (en situation) des **difficultés des élèves** et interventions mises en place

2.t. climat de **confiance**, renforcement des élèves, prise en compte des erreurs pour les dépasser

3.c. démarches mises en place pour **comprendre le comportement des élèves** (distraction, erreur, manque de motivation...)

4.d. interventions visant à « **corriger** » **les erreurs de langage** (oral et écrit) des élèves ou interventions visant à enrichir le vocabulaire (définition, mise en contexte, étymologie, prise en compte des suffixes, préfixes)

3.1.2.4 L'étayage

La catégorie « **Etayage** » est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant consiste à apporter une aide (étai) à l'élève pendant l'apprentissage.

Au sens commun du terme, un étai est une « *pièce de charpente servant à soutenir ou à épauler provisoirement toute partie d'un ouvrage* » (dictionnaire Larousse⁶). Dans le domaine de l'enseignement, le principe est le même : (1) fournir de l'aide à l'élève afin qu'il réalise une

⁶ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9tai/31254>

tâche qu'il ne pourrait pas réaliser seul (étayage) et (2) enlever graduellement cette aide jusqu'à ce que l'élève soit autonome (désétayage). L'étayage est le fondement de l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

Les étais peuvent être physiques (ex. souligner par un geste la source de difficulté d'un calcul), verbaux (ex. : indices) ou visuels (ex. : pense-bête représentant les étapes d'une démarche) (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

Cette section concerne les étais verbaux (ex. donner des indices, penser à voix haute, faire penser les élèves à voix haute, apprendre aux élèves à se poser des questions, rappeler les étapes nécessaires pour réaliser une tâche, demander aux élèves de rappeler aux autres les étapes pour réaliser une tâche, demander aux élèves de se rappeler dans leur tête les étapes pour réaliser une tâche...).

Les étais physiques et visuels sont codés dans le groupe de comportements « Fonctions des gestes professionnels non verbaux » (section 3.4) et dans le groupe « Supports » (section 3.5).



Liens avec la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019)

La catégorie « Etayage » de la grille MGP opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019) :

2.o. repérage (en situation) des **difficultés des élèves** et interventions mises en place

2.r. gestion et ajustement aux **différents rythmes** de la classe (activités de dépassement pour les plus rapides, aides pour les élèves les moins rapides)

2.s. gestion et ajustement aux **différents niveaux** de la classe (exercice de difficulté croissante, fiche autocorrective...)

4.d. interventions visant à « **corriger** » les **erreurs de langage** (oral et écrit) des élèves ou interventions visant à enrichir le vocabulaire (définition, mise en contexte, étymologie, prise en compte des suffixes, préfixes)

3.1.3 Les autres catégories liées aux interventions verbales de l'enseignant

Quatre catégories ont été ajoutées à la grille MGP pour permettre à l'observateur (si ses besoins en termes de formation/recherche le nécessitent) d'observer ce que fait l'enseignant « en tout temps » et ainsi d'obtenir si besoin des résultats en termes d'occurrences, mais aussi de durées de comportements (pour plus d'informations à ce sujet, voir la section 4 présentant quelques éléments de méthodologie de l'observation). Ces quatre catégories sont les suivantes :

- la catégorie « Silence », qui est codée lorsque l'enseignant ne parle pas⁷ ;
- la catégorie « Autre fonction », qui est codée si l'intervention verbale de l'enseignant remplit une fonction qui n'est pas présente dans les catégories prédéfinies de la grille MGP (cette catégorie est très rarement, voire jamais utilisée) ;
- la catégorie « Inaudible », qui est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant est inaudible ;
- la catégorie « Non observé », qui est codée lorsque l'intervention verbale n'est pas observée. Lorsque les objectifs de l'observateur nécessitent d'observer le (futur) enseignant « en tout temps », cette catégorie ne peut être utilisée que dans deux situations : l'observateur qui observe en direct en situation de classe est obligé d'interrompre son observation (par exemple pour parler avec le maître de stage) ; l'observateur qui observe en différé ne sait pas si le (futur) enseignant se tait ou parle car celui-ci n'est pas visible à l'écran.

⁷ Cette catégorie peut avoir un intérêt en termes de recherche, mais aussi de formation, pour analyser avec le (futur) enseignant comment il gère les moments de silence, nécessaires dans une classe.

3.2 Les types d'interventions des élèves

3.2.1 Les catégories et les modalités principales liées aux interventions verbales des élèves

Le deuxième groupe de catégories concerne les interventions verbales des élèves liées au contenu.

6 types d'interventions verbales des élèves liées au contenu sont observées avec la grille MGP :

- les **réponses individuelles** ;
- les **réponses par groupes** ;
- les **réponses collectives** ;
- les **prises de paroles spontanées** ;
- les **lectures à voix haute** ;
- les **questions des élèves**.



Les réponses individuelles sont codées lorsqu'un élève fournit une réponse individuelle suite à une sollicitation de l'enseignant (une question ou une autre forme d'intervention visant à objectiver la compréhension / le cheminement de pensée...).

8 types de réponses individuelles sont observées avec la grille MGP :

- **réponse individuelle fournie par un élève non désigné** : l'élève qui répond n'a pas été désigné, car l'enseignant a sollicité les élèves « à la cantonade », c'est-à-dire sans désigner qui doit répondre ;
- **réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les volontaires** : l'élève qui répond a été désigné parmi les volontaires ;
- **réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les non-volontaires** : l'élève qui répond a été désigné parmi les non-volontaires ;
- **réponse individuelle fournie par un élève désigné non déterminé** : l'élève qui répond a été désigné, mais l'observateur n'a pas pu déterminer si l'élève faisait partie des volontaires ou des non-volontaires (à cause de la surcharge cognitive liée à l'opération de codage en direct ou à la mauvaise qualité de l'enregistrement vidéo) ;
- **réponse individuelle fournie par un élève désigné de manière aléatoire** : l'élève qui répond a été désigné au hasard (ex. : avec un jeu de cartes sur lesquelles sont inscrits les prénoms des élèves) ;
- **poursuite de l'échange** : l'élève qui répond est celui qui a répondu juste avant ;
- **réponse individuelle fournie par un élève qui a fait l'objet d'un autre type de désignation** : l'élève qui répond a fait l'objet d'un autre type de désignation (ex. : réponses à tour de rôle).
- **non déterminé** : il est impossible de dire si l'élève qui répond est le même que celui qui a répondu juste avant (« poursuite de l'échange ») ou si c'est un nouvel élève non désigné qui répond.



Les **réponses par groupes** sont codées lorsque les élèves fournissent une réponse par groupes ou par paires. Pour ce faire, ils doivent d'abord partager leurs réponses puis fournir une réponse commune (Archer & Hughes, 2011 ; Rosenshine, 1986).

Les **réponses collectives** sont codées lorsque les élèves fournissent une réponse « en chœur » (dire la réponse tous en même temps au signal de l'enseignant) (Rosenshine, 1986).

Les **prises de parole spontanées** sont codées lorsqu'il y a une prise de parole spontanée d'un élève par rapport au contenu (ex. : « *Moi je pense que cette étape du développement de l'enfant est super importante* »). Cette catégorie est utilisée pour coder les interventions non précédées d'une sollicitation de l'enseignant. Si l'intervention d'un élève est précédée d'une sollicitation de l'enseignant, elle est codée dans l'un des types de réponses.

Les **lectures à voix haute** sont codées lorsqu'un élève lit à voix haute (en général à la demande de l'enseignant)⁸.

Les **questions des élèves** sont codées lorsqu'un élève pose une question liée au contenu / à la tâche (ex. : « *Il faut résumer le texte en combien de lignes ?* » ; « *C'est quoi un schème ?* »).



Liens avec la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019) :

Les types d'interventions des élèves codées avec la grille MGP opérationnalisent l'item suivant de la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019) :

2.p. vérification de la **participation** de l'ensemble du groupe classe

Après avoir défini les différents types d'interventions des élèves observés avec la grille MGP, il convient de répondre à la question suivante : **pourquoi accorder une telle importance à la manière**

⁸ Les « lectures à voix haute » sont observées pour permettre aux futurs enseignants de se rendre compte qu'en général, ils pensent à gérer la participation des élèves quand ils leur demandent de lire à voix haute, mais pas quand ils mettent en œuvre des interventions « d'objectivation », alors que c'est important.

dont les élèves sont désignés ? La littérature sur l'enseignement explicite met en évidence l'importance d'interroger l'ensemble des élèves dans un souci d'équité. Si l'enseignant désigne peu les élèves qui doivent répondre, il est possible que ce soit toujours les mêmes élèves qui prennent la parole (les « bons élèves » qui connaissent les réponses). Il est donc important de veiller à interroger les non-volontaires. En effet, plusieurs auteurs (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine, 1986) précisent que les élèves qui lèvent la main sont en général ceux qui ont bien compris. Si l'enseignant choisit un de ces élèves, il obtiendra probablement une réponse correcte et aura l'impression que toute la classe a compris, ce qui ne sera probablement pas le cas. Le problème est le même si l'enseignant laisse tous les élèves répondre en même temps sans gérer la participation. Son indicateur du niveau de compréhension de la classe sera faussé par les quelques élèves sûrs d'eux.

Plusieurs stratégies peuvent être utilisées pour interroger tous les élèves. Deux pistes faciles à mettre en œuvre et qui peuvent être utilisées conjointement sont développées : (1) interroger les élèves au hasard, (2) utiliser des tableaux blancs individuels (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013).

Interroger les élèves au hasard

Plusieurs auteurs (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013) ont mis en évidence qu'interroger les élèves au hasard est la façon la plus **équitable** de les interroger.

La technique la plus populaire pour interroger les élèves au hasard est la suivante : écrire les noms des élèves sur des bâtonnets et choisir un bâtonnet au hasard à chaque fois qu'on objective la compréhension (et remettre ensuite le bâtonnet dans une tasse ou dans un sac pour que les élèves restent attentifs même lorsque leur premier tour de parole est passé). Lorsque l'enseignant ne connaît pas les prénoms des élèves, il peut donner un numéro à chaque élève et utiliser des bâtonnets numérotés (Hollingsworth & Ybarra, 2013).

Mais dès lors, quand interroger les élèves qui lèvent la main ? Après avoir interrogé les élèves au hasard, l'enseignant peut demander si d'autres élèves ont d'autres réponses, méthodes, stratégies... à proposer. Les apports des élèves qui lèvent la main enrichissent la

discussion, mais ne sont pas utilisés pour objectiver la compréhension (Hollingsworth & Ybarra, 2013).

Par ailleurs, l'enseignant peut aussi « organiser le hasard » pour pouvoir de temps en temps choisir de manière stratégique qui va répondre (par exemple, s'il veut valoriser un élève en difficulté en l'interrogeant parce qu'il sait que celui-ci connaît la bonne réponse). Pour ce faire, il peut ajouter quelques bâtonnets « choix du professeur » (Hollingsworth & Ybarra, 2013).

Utiliser des tableaux blancs individuels

L'enseignant peut demander aux élèves d'écrire leurs réponses sur un tableau blanc individuel et de montrer celui-ci tous en même temps. Cette stratégie permet d'objectiver la compréhension de tous les élèves en même temps. Tous les élèves apprécient, quel que soit l'âge. En outre, l'activité a un aspect kinesthésique (écrire, montrer sa réponse en tenant son tableau au-dessus de sa tête) (Hollingsworth & Ybarra, 2013).

Hollingsworth et Ybarra (2013) précisent que l'enseignant peut fabriquer facilement ce genre de tableaux :

« Ceux-ci sont constitués d'une feuille de plastique transparent recouvrant un carton ou une feuille de papier épais. Ces tableaux sont légers, faciles à transporter et peu coûteux. Nous utilisons des marqueurs non permanents à pointe fine qui permettent d'écrire plus lisiblement. Grâce à la feuille de plastique qui recouvre nos tableaux, il est possible d'insérer une carte, du papier ligné ou quadrillé ou un organisateur graphique, selon leurs applications » (p. 33).

Selon Gauthier et ses collègues (2013) et Hollingsworth et Ybarra (2013), cette stratégie est plus efficace que d'envoyer un seul élève au tableau :

- elle permet d'obtenir des informations sur la compréhension de tous et pas d'un seul élève ;
- elle permet de maintenir tous les élèves actifs ;
- les élèves pouvant se montrer dissipés lorsqu'un seul élève est envoyé au tableau, cette stratégie permet d'anticiper les problèmes de comportement (gestion de classe proactive).

Cette stratégie comporte néanmoins certaines limites. Par exemple, il est difficile pour l'enseignant de corriger l'ensemble des réponses rapidement.

Que faire lorsque les réponses attendues sont longues ? L'enseignant peut dire aux élèves de se préparer à justifier leurs réponses oralement car des élèves vont être choisis au hasard pour le faire. Si des élèves ont écrit une mauvaise réponse, l'enseignant peut leur demander de la justifier.

Pour aller plus loin...

Voici un extrait issu du livre de Hollingswoth & Ybarra (2013, p. 25) qui met bien en évidence l'importance d'interroger les élèves au hasard :

*« Au cours de nos observations dans des milliers de classes, nous avons remarqué que les enseignants choisissent souvent les élèves qui lèvent la main pour répondre ou laissent tous les élèves répondre en même temps. Cette méthode ne permet pas de vérifier si **tous** les élèves apprennent.*

Nous avons déjà mentionné que, dans toutes les leçons, environ 20 % des élèves peuvent répondre aux questions, peu importe le type d'enseignement donné et son efficacité. C'est ce que nous appelons « la découverte des talents ». Ces élèves donnent faussement l'impression à l'enseignant que tout le monde a compris.

Choisir au hasard des élèves qui ne lèvent pas la main pour répondre permet à l'enseignant de vérifier la compréhension des élèves qui doivent recevoir un enseignement pour comprendre, soit 80 % d'entre eux. C'est ce que nous appelons « le développement des talents ». »

Par ailleurs, quelques pistes fournies par Rosenshine (1986, p. 90) peuvent permettre de faire participer tous les élèves. Ainsi, le (futur) enseignant peut demander à chaque élève de :

- communiquer sa réponse à son voisin, les paires d'élèves ainsi constituées peuvent comparer leurs réponses ;

- résumer l'idée principale de ce qui vient d'être dit en une ou deux phrases sur un morceau de papier et le donner à son voisin ;
- lever le pouce s'il connaît la réponse ;
- lever le doigt s'il est d'accord avec la réponse de quelqu'un d'autre ;
- montrer différentes cartes colorées si la réponse est a, b ou c ;
- solliciter des réponses « en chœur » lorsque les réponses attendues sont courtes (les réponses « en chœur » sont données au signal de l'enseignant pour éviter que seuls quelques élèves répondent).

Rosenshine (1986) précise que ces techniques ont un caractère ludique, augmentent la participation des élèves et permettent à l'enseignant d'avoir un bon indicateur du niveau de compréhension de tous les élèves et pas seulement de quelques-uns. Il ajoute : « *Si on trouve ces procédés ostentatoires trop enfantins, on peut toujours inviter les élèves à écrire leurs réponses et à se corriger immédiatement les uns les autres. De la sorte, une pratique active est assurée et le maître sait s'il doit fournir des renseignements ou des exercices supplémentaires* » (p. 90).

Plusieurs outils technologiques remplissent notamment la même fonction que les différentes stratégies décrites ci-dessus, à savoir objectiver la compréhension de tous les élèves en même temps :

- les boîtiers de vote électronique ;
- les applications en ligne permettant de soumettre un questionnaire aux élèves via Internet et de visualiser leurs réponses en temps réel durant le cours ;
- les applications en ligne permettant de scanner avec un smartphone les réponses des élèves, qui tiennent des feuilles sur lesquelles des QR codes représentant les réponses (exemple : réponse a, réponse b, réponse c...) ont été imprimés ;
- ...

Enfin, afin de permettre à tous les élèves de réfléchir, il est important que l'enseignant fasse **une pause de 3 à 5 secondes** entre le moment où il met en œuvre une intervention d'objectivation (qui prend généralement la forme d'une question) et le moment où il désigne un élève. De nombreuses recherches ont mis en évidence qu'un temps d'attente d'au moins trois secondes entre l'intervention d'objectivation

et la réponse de l'élève améliore la réussite des élèves (Gauthier, Desbiens & Martineau, 2009 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013).

Le temps d'attente engendre les bénéfices suivants :

- tous les élèves ont le temps de réfléchir ;
- ils sont tous attentifs, car ils ne savent pas encore qui va être désigné pour répondre ;
- le nombre d'élèves capables de répondre augmente, car le temps de réflexion augmente ;
- les réponses formulées sont plus longues ;
- les échanges sont plus détendus.

3.2.2 Le destinataire de l'intervention de l'élève

Le groupe de modalités permettant de préciser le type de destinataire a été ajouté afin de mettre en évidence à qui l'élève s'adresse. Ce groupe de modalités comporte deux modalités : « enseignant » et « élève » (tableau 4).

Tableau 4 : groupe de modalités concernant le destinataire de l'intervention de l'élève

Groupe de modalités	Modalités
Destinataire de l'intervention de l'élève	Enseignant
	Élève

La figure 6 illustre les différents types d'interactions qui peuvent survenir dans une classe. Elle permet de constater qu'il existe d'autres types d'interactions que les interactions « Enseignant → Elève » et les interactions « Elève → Enseignant » qui caractérisent généralement les leçons observées, à savoir les interactions « Elève → Elève ».

La modalité « *Enseignant* » est codée lorsque l'intervention de l'élève (qu'il s'agisse d'une réponse, d'une prise de parole spontanée ou d'une question) s'adresse à l'enseignant. La modalité « *Elève* » est codée lorsque l'intervention de l'élève s'adresse à un autre élève.

Exemple de question destinée à l'enseignant :

« Madame, il faut résumer sous forme de tableau ou sous forme de schéma ? »

Exemple de prise de parole spontanée destinée à un autre élève :

« Julie, je ne suis pas d'accord avec ton argument »

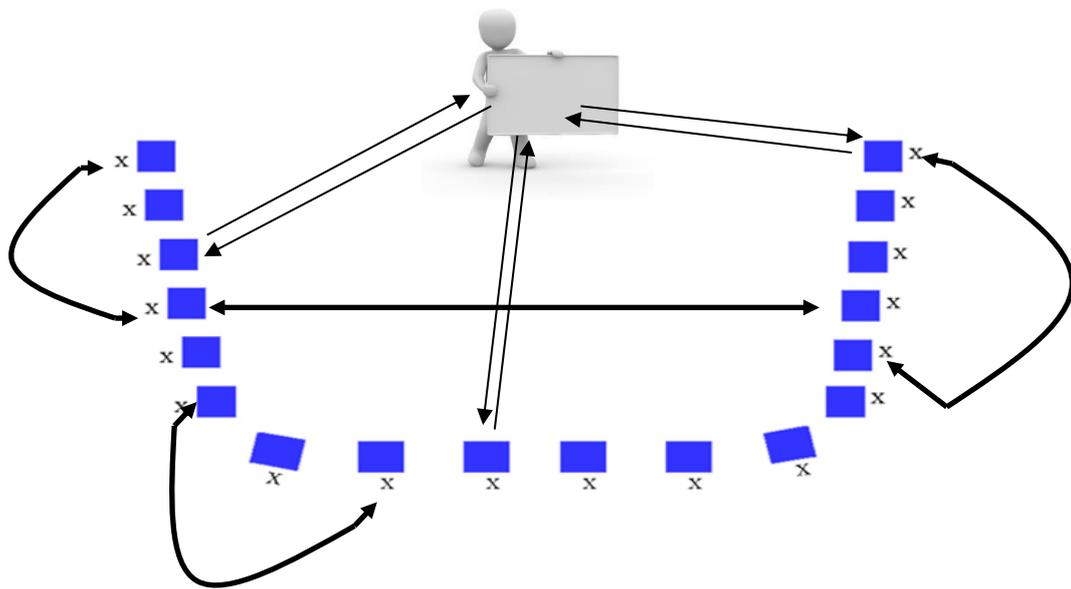


Figure 6 : différents types d'interactions qui peuvent survenir dans une classe

3.3 Un modèle intégrateur des différents gestes observés avec la grille MGP

Le modèle EQPCER de Hollingsworth et Ybarra (2013) propose différentes étapes à respecter pour vérifier la compréhension des élèves. Dans un premier temps, le modèle d'origine de ces auteurs est présenté. Dans un second temps, une adaptation et une représentation visuelle de ce modèle est proposée afin d'illustrer les liens qui unissent les différents gestes professionnels observés avec la grille MGP.

3.3.1 Le modèle EQPCER d'origine

Selon le modèle EQPCER, l'enseignant doit **Enseigner** avant de vérifier la compréhension des élèves. Après avoir enseigné, l'enseignant **Questionne** de façon précise les élèves pour vérifier la compréhension en évitant les questions de type « *Tout le monde a compris ?* ». Ensuite, l'enseignant fait une **Pause** d'au moins 3 à 5 secondes⁹ afin que tous les élèves réfléchissent. Si la question est complexe, il laisse 8 à 10 secondes. La pause ne doit pas forcément être silencieuse : l'enseignant peut répéter la question, se déplacer en répétant la question, remuer les « étiquettes-prénoms » utilisées pour désigner les élèves de manière aléatoire... Il peut aussi permettre aux élèves d'échanger entre eux pour préparer la réponse. Cette stratégie comporte plusieurs avantages : l'enseignant peut laisser 2 à 3 minutes de réflexion pour les questions plus complexes, tout le monde participe et pas seulement ceux qui seront choisis au hasard pour répondre...Après la pause, l'enseignant **Choisit** au hasard l'élève qui doit répondre. Pour avoir un bon indicateur du degré de compréhension de la classe, Hollingsworth & Ybarra (2013) préconisent de choisir au moins trois élèves au hasard à chaque fois que l'enseignant vérifie la compréhension. L'enseignant doit

⁹ De nombreuses recherches ont mis en évidence qu'un temps d'attente d'au moins trois secondes entre l'intervention d'objectivation et la réponse de l'élève améliore la réussite des élèves (Gauthier, Desbiens & Martineau, 2009 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013). Le temps d'attente engendre les bénéfices suivants : tous les élèves ont le temps de réfléchir ; ils sont tous attentifs, car ils ne savent pas encore qui va être désigné pour répondre ; le nombre d'élèves capables de répondre augmente, car le temps de réflexion augmente ; les réponses formulées sont plus longues ; les échanges sont plus détendus.

alors **Ecouter** attentivement pour évaluer la compréhension et être en mesure de prendre une décision après chaque réponse. L'enseignant aimerait que les élèves donnent toujours les réponses attendues... mais ce n'est pas toujours le cas. Il faut donc analyser la réponse de l'élève et décider si elle est correcte, partiellement correcte ou incorrecte. Une fois la réponse analysée, il faut donner une **Rétroaction** appropriée :

- Si la réponse est correcte, il suffit en général de la répéter ou de la reformuler pour signaler à l'élève qu'il a bien la bonne réponse et permettre à tous les élèves d'entendre. Si nécessaire, l'enseignant donne une rétroaction expliquant pourquoi la réponse est bonne. Après avoir répété ou reformulé, l'enseignant peut soit poser la question à un autre élève, soit poser une autre question, soit continuer la présentation du contenu.
- Si la réponse est partiellement correcte ou incomplète, il faut préciser ou compléter la réponse pour formuler de manière claire la bonne réponse devant tout le monde. Si nécessaire, l'enseignant donne une rétroaction expliquant pourquoi la réponse est bonne / mauvaise. Après avoir précisé ou complété, l'enseignant peut soit poser la question à un autre élève, soit poser une autre question, soit continuer la présentation du contenu.
- Si la réponse est incorrecte, l'enseignant poursuit l'échange avec l'élève en lui donnant des indices ou en lui demandant d'expliquer comment il est arrivé à cette réponse. Il est intéressant de demander à l'élève de justifier sa mauvaise réponse, car l'enseignant est encore plus efficace quand il connaît la cause des incompréhensions avant de réexpliquer ou de continuer à objectiver la compréhension.

Plusieurs cas de figure peuvent alors se produire :

- l'élève fournit une réponse correcte et l'enseignant répète ou reformule ;
- l'élève fournit une réponse partiellement correcte et l'enseignant précise ou complète ;
- l'élève fournit une réponse incorrecte ou ne parvient à répondre.

Si l'élève ne parvient toujours pas à répondre, l'enseignant lui demande de bien écouter ce qui va suivre, car il va l'interroger à nouveau par la suite. Il choisit un autre élève au hasard. Si le deuxième élève donne la bonne réponse, l'enseignant la répète ou la complète. Il repose ensuite la même question au premier élève. Si les deux élèves ne savent pas répondre, l'enseignant s'arrête et ré-enseigne. Il repose ensuite la question aux deux élèves et à d'autres élèves.

3.3.2 Adaptation et représentation visuelle du modèle EQPCER

La description de modèle EQPCER de Hollingsworth et Ybarra montre que la plupart des gestes professionnels observés avec la grille MGP s'y retrouvent et sont inter-reliés. Ainsi, le E correspond à la Présentation, le Q à l'objectivation de la compréhension (de préférence spécifique et non stéréotypée), le C à la gestion de la participation et le R à la rétroaction. La figure 7 propose une représentation visuelle personnelle du modèle EQPCER de Hollingsworth et Ybarra auquel nous ajoutons trois gestes de gestion de classe (les interventions sociales, la gestion de l'espace et du temps et la gestion de la discipline) constituant des préalables pour que les autres gestes puissent être posés et contribuer aux apprentissages des élèves.

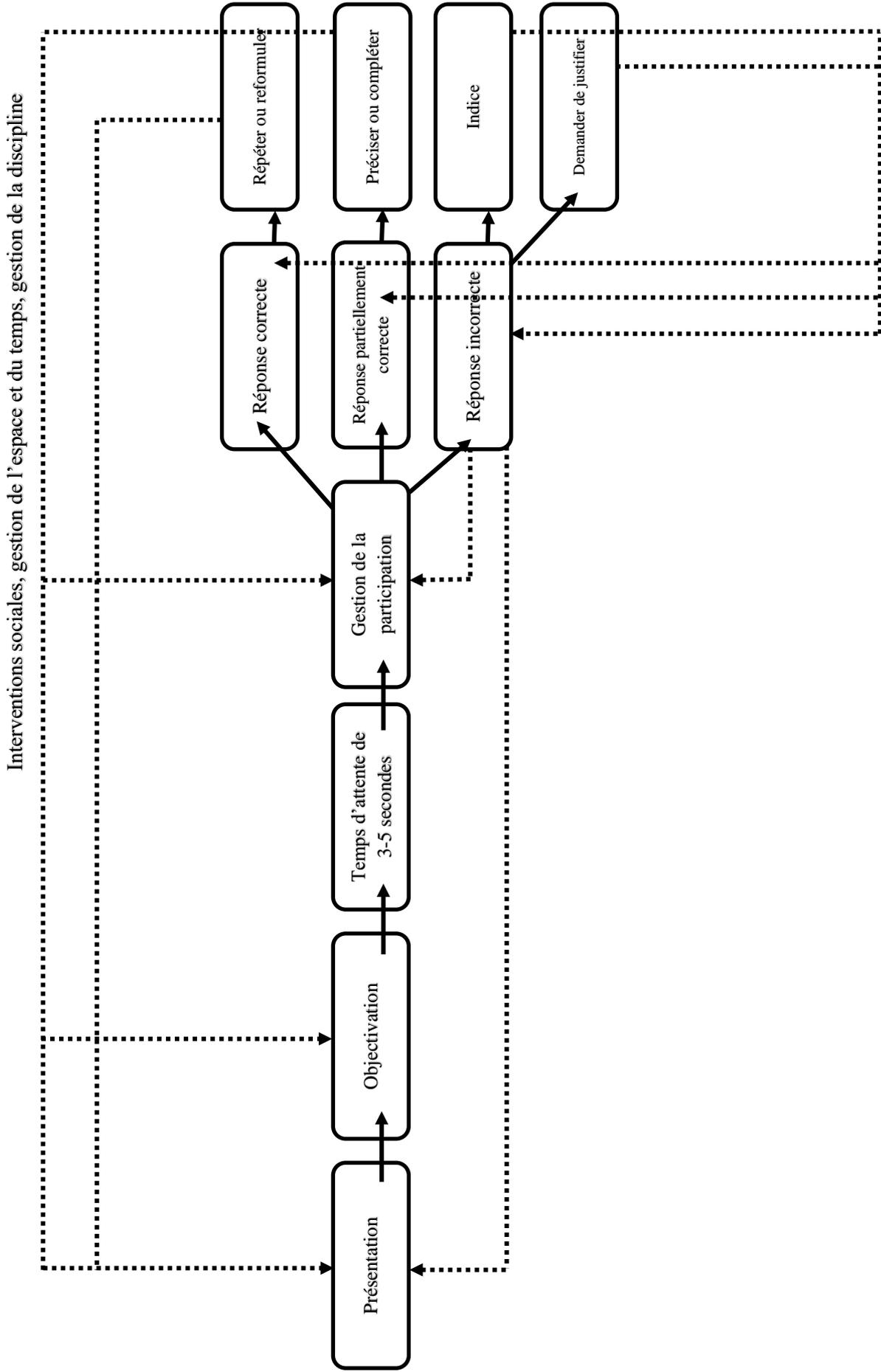


Figure 7 : adaptation et représentation visuelle personnelle du modèle EQPCER de Hollingsworth & Ybarra (2013)

3.4 L'activité des élèves

Les recherches sur l'enseignement efficace ont mis en évidence l'importance de maximiser le temps d'apprentissage scolaire (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Slavin, 2009). Gauthier, Bissonnette & Richard (2013, p. 140) distinguent :

- **le temps disponible**, c'est-à-dire la quantité de temps disponible pour toutes les activités d'une journée d'école ou d'une année scolaire (ex. : 6h par jour + 1h de temps de midi ; +/- 180 jours d'école par an) ;
- **le temps alloué**, c'est-à-dire la quantité de temps consacrée à l'enseignement en tant que tel (en excluant les transitions entre les activités, les imprévus...) ;
- **le temps d'engagement (time on task)**, c'est-à-dire, la quantité de temps au cours de laquelle l'élève est engagé de manière active dans une activité d'apprentissage (ex. : écouter l'enseignant, prendre note, faire un travail de groupe...) ;
- **le temps d'apprentissage scolaire**, c'est-à-dire la quantité de temps durant laquelle les élèves sont engagés avec succès dans des activités d'apprentissage situées dans leur zone proximale de développement¹⁰ (ni trop faciles, ni trop difficiles).

Des recherches ont mis en évidence une corrélation positive entre le temps d'engagement des élèves et leur réussite. Néanmoins, celle-ci est fortement dépendante de la qualité des tâches proposées et de leur adaptation au niveau des élèves. Comme on le verra dans des exemples proposés ci-dessous, il ne suffit pas de mettre les élèves face à une tâche pour qu'ils apprennent. La corrélation entre le temps d'apprentissage scolaire (c'est-à-dire le temps durant lequel les élèves sont confrontés à des activités adaptées à leur niveau) et la réussite est donc beaucoup plus importante.

La figure 8 représente les quatre types de temps évoqués et une estimation, basée sur des recherches, de la quantité de temps associée à chacun de ces quatre types (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 141). En effet, des recherches ont montré que plus ou moins 70% du

¹⁰ Ce concept, issu des travaux de Vygotsky, peut être défini comme « une « zone d'apprentissage imminent » - où s'enclenche le processus de développement » (Bee & Boyd, 2008, p. 27). Les tâches situées au-delà de la zone proximale de développement (activités qui demandent des capacités dont l'individu ne dispose pas) ou en deçà (activités déjà maîtrisées) ne permettront pas la progression de l'individu (Bee & Boyd, 2008).

temps disponible est alloué à l'enseignement et que les élèves sont engagés durant moins de 50% de celui-ci. Qui plus est, le temps d'apprentissage scolaire ne dépasse pas les 20% du temps disponible, soit une heure par jour sur une journée d'école de 6h.

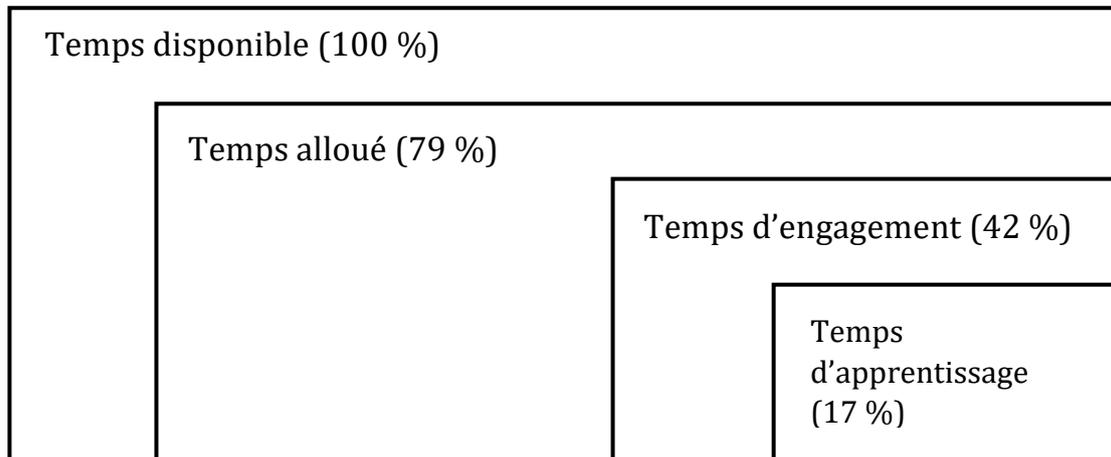


Figure 8 : la répartition du temps d'enseignement et du temps d'apprentissage (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 141)

Deux catégories de la grille MGP permettent de connaître le temps d'engagement :

- **temps engagé dans la tâche** (time on task) ;
- **temps non engagé dans la tâche** (time off task).



La catégorie « **Temps engagé dans la tâche** » est codée **lorsque les élèves sont activement engagés dans une activité d'apprentissage** (ex. : écouter l'enseignant, réaliser un travail écrit, lire un texte, prendre des notes, manipuler du matériel didactique, réaliser un jeu de rôles, regarder une vidéo, écrire au tableau...).

La catégorie « **Temps non engagé dans la tâche** » est codée **lorsque les élèves ne sont pas activement engagés dans une activité d'apprentissage** (ex. : période de transition entre deux activités, attente des retardataires avant de commencer le cours...).

Ces deux indicateurs permettent d'estimer précisément le temps d'engagement des élèves. Pour approcher le temps d'apprentissage scolaire, l'observateur doit être attentif aux éléments suivants :

- **L'objectif de l'activité est-il atteint ?** (éviter « la mise en activité pour la mise en activité », voir exemples ci-dessous)
- L'activité a-t-elle **du sens par rapport à la vie quotidienne et/ou la future pratique professionnelle** des élèves ? Leur permet-elle d'établir des liens entre théorie et pratique ?
- Les activités prévues sont-elles **variées** (ex. : travail de groupe, analyse de vidéos, préparation d'un débat, jeu de rôles, invitation d'une personne-ressource...) ?
- Les activités sont-elles **différenciées** si nécessaire ? (Hammond, 2015 ; 2016).

La variété des activités est importante pour susciter la motivation et éviter la monotonie (McBer, 2000).

Pour mettre en œuvre des activités variées, le (futur) enseignant peut se référer à l'ouvrage suivant :

Chamberland, G., Lavoie, L. & Marquis, D. (2009). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses universitaires du Québec.

Il peut également se référer aux modalités de regroupement efficaces (l'enseignement réciproque, l'apprentissage coopératif et le tutorat par les pairs) définies dans l'ouvrage suivant :

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Le **type de synthèse** est également important : la synthèse est-elle **construite par les élèves** (ex. : synthèse sous forme de tableaux, de schémas, de cartes conceptuelles, de petits textes construits par les élèves...) ou proposée par l'enseignant ? La synthèse sous forme de texte lacunaire ne permet pas d'objectiver réellement ce que les élèves ont retenu. Ce genre de dérive est souvent constaté lorsque le (futur) enseignant attend un et un seul mot pour compléter le texte lacunaire et n'accepte pas les synonymes proposés par les élèves, voire ne travaille pas du tout leur compréhension des termes employés. Le niveau taxonomique¹¹ de ce genre de synthèse est bas, contrairement

¹¹ Une taxonomie est une classification hiérarchisée des objectifs pédagogiques. Bloom a créé la première taxonomie en classant les activités intellectuelles des élèves suscitées par un objectif en 6 niveaux de complexité croissante : (1) la connaissance ; (2) la

aux synthèses rédigées par les élèves (en classe entière ou en groupes). Les synthèses réalisées par les élèves permettent à l'enseignant de mieux objectiver la compréhension et aux élèves de mieux retenir (on retient toujours mieux ce que l'on a formulé avec ses propres mots).

La synthèse permet aux élèves, avec l'aide de l'enseignant, d'**objectiver les apprentissages** réalisés au sens de Bissonnette & Richard (2001, pp. 76-77) : l'objectivation des apprentissages réalisés repose sur des interventions de l'enseignant qui encouragent les élèves à expliciter les éléments essentiels à retenir de l'activité d'apprentissage réalisée. Elle favorise l'intégration des apprentissages en mémoire. Si la phase d'objectivation est négligée, les élèves peuvent ne pas se rendre compte de ce qu'ils ont appris, voire dire qu'ils n'apprennent rien à l'école. L'exemple suivant, proposé par Bissonnette et Richard (2001) permet de mieux comprendre l'importance de l'objectivation des apprentissages réalisés : une enseignante demande à des élèves de première année de découper des figures géométriques (un carré, un rectangle et un cercle) afin de définir avec eux ces concepts. Après l'activité, elle ne leur demande pas d'objectiver ce qu'ils ont appris. Un élève rentre chez lui et déclare qu'aujourd'hui en mathématiques, il a découpé des cartons.

Cet exemple nous montre qu'il faut être attentif à la différence entre la mise en activité des élèves et l'atteinte de l'objectif d'apprentissage visé, car la première n'engendre pas automatiquement la seconde.

A ce sujet plusieurs notions sont parfois confondues :

- **l'activité observable et l'activité cognitive ;**
- **le caractère ludique / agréable d'une activité et l'objectif à atteindre.**

La différence entre l'activité observable et l'activité cognitive est illustrée par deux exemples de leçons dispensées par de futures agrégées de l'enseignement secondaire supérieur d'années antérieures. En observant la première leçon de manière peu fine, on pourrait conclure abusivement que « les élèves sont passifs ». En effet, la leçon est relativement « classique », tous les élèves sont assis à leur place et répondent aux interventions « d'objectivation » de la future enseignante. Néanmoins, une analyse fine de la leçon révèle qu'ils sont

compréhension ; (3) l'application ; (4) l'analyse ; (5) la synthèse ; (6) l'évaluation (Raynal & Rieunier, 2012, p. 473).

constamment sollicités par les « objectivations spécifiques de la compréhension » de la future enseignante. Ce n'est donc pas parce « qu'ils ne bougent pas » qu'ils ne sont pas actifs d'un point de vue cognitif. L'activité cognitive n'étant pas directement observable, il faut recourir à d'autres indicateurs (réponses orales et réponses écrites). A l'inverse, en observant la seconde leçon de manière peu fine, on pourrait conclure abusivement que « les élèves sont actifs » car ils réalisent en groupes une affiche de synthèse. Une observation fine de la leçon révèle pourtant que les élèves sont fréquemment non engagés dans la tâche et qu'ils discutent davantage de sujets personnels et de l'interrogation qui a lieu à l'heure suivante que de leur affiche.

La différence entre le caractère ludique / agréable d'une activité et l'atteinte de l'objectif est illustrée par l'exemple de l'utilisation du jeu en classe. Si son utilisation est intéressante pour susciter la motivation, elle ne doit pas éluder l'objectif d'apprentissage. Par exemple, si on demande à un élève « Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? », il peut arriver qu'il réponde « J'ai joué » et qu'il soit incapable d'expliquer l'objectif que l'enseignant a essayé de développer par l'intermédiaire du jeu.

Dans certains cas, cette confusion entre l'activité et son objectif engendre des difficultés chez les élèves, car les élèves ne sont pas égaux pour déceler les objectifs « cachés » derrière une tâche si l'enseignant ne leur explicite pas. Deux exemples développés par Bautier (2006) sont particulièrement intéressants à cet égard. Le premier exemple est issu de l'observation d'une leçon en cinquième année primaire : les élèves réalisent tous la même tâche, à savoir relever des verbes dans un texte et compléter un tableau reprenant leur personne et leur infinitif. Certains élèves ont compris que cet exercice est un préalable (une « situation mobilisatrice ») à la leçon sur l'imparfait qui va permettre d'observer des verbes conjugués à ce temps et d'ainsi abstraire des règles de conjugaison. Ils ne complètent d'ailleurs pas le tableau en entier. D'autres élèves pensent que le fait de remplir le tableau est une fin en soi et le complètent jusqu'au bout sans en percevoir le réel objectif, voire « pour faire plaisir à l'enseignant ». Ce type d'interprétation (faire la tâche pour la tâche et/ou pour faire plaisir à l'enseignant) correspond à la conception développée par certains élèves de milieux défavorisés qui sont centrés sur les aspects formels de la tâche et non sur l'apprentissage qui s'y cache. On voit donc qu'un

manque d'explicitation des objectifs peut accentuer les inégalités scolaires. Le second exemple est issu de l'observation d'une leçon en maternelle où les élèves doivent découper les mots d'une phrase, les remettre dans l'ordre et les coller sur un modèle. Certains élèves ont compris que l'objectif était d'assembler la phrase et de la lire. D'autres élèves sont focalisés sur les opérations de découpage et de collage et pensent que cela constitue l'objectif en soi de l'activité. Comme le souligne Bautier (2006), « *Ce qui apparaît susceptible de creuser les écarts entre les élèves réside dans le fait que l'objet central de l'apprentissage cognitif (mettre en ordre les mots d'une phrase selon un modèle) est éludé pour ceux qui croient que la tâche est de découper et coller. Ces élèves sont justement en difficulté et le fait qu'ils n'aient généralement pas même identifié ce qu'il s'agissait de faire et d'apprendre ne FAIT qu'accroître leurs difficultés* » (p. 114).

On voit donc toute **l'importance des objectifs** que l'enseignant se fixe et de leur explicitation aux élèves. Néanmoins, il convient d'ajouter deux précisions.

Premièrement, faut-il toujours annoncer les objectifs ? Dans tous les cas, le (futur) enseignant doit toujours pouvoir **répondre à la question du « pourquoi ? »** (Quel est le sens des activités ? A quoi cela sert-il ?). Deux cas de figure peuvent se présenter : soit l'enseignant communique directement les objectifs, soit il les explicite plus tard car « trop en révéler tout de suite » nuit parfois à l'éveil de la curiosité nécessaire au bon déroulement de l'activité.

Deuxièmement, il ne s'agit pas de caricaturer et de dire qu'il ne faut proposer aucune activité ludique et amusante aux élèves, mais que l'enseignant doit **toujours connaître l'objectif sous-tendant l'activité qu'il met en place**. Par ailleurs, il doit questionner le caractère chronophage de la mise en place de l'activité. En effet, certaines activités ludiques requièrent beaucoup de temps de préparation et de mise en œuvre en classe sans apporter une réelle plus-value à l'apprentissage.

Pour terminer cette section, voici quelques pistes proposées par Archer et Hughes (2011) et Gauthier, Bissonnette et Richard (2013, pp. 141-142) pour maximiser le temps d'apprentissage scolaire.

Augmenter le temps alloué à enseigner les éléments essentiels du contenu en lien avec les besoins d'apprentissage des élèves

Comme évoqué précédemment, il est essentiel de sélectionner les éléments critiques du contenu (liés à la vie quotidienne et à la future pratique professionnelle des élèves) dès la phase de planification, mais également lors de la mise en œuvre du geste professionnel de « présentation ».

Respecter l'horaire prévu et préparer à l'avance le plus de choses possible

Il est important de commencer le cours à l'heure et de respecter l'horaire prévu. La phase de planification ne doit pas être négligée : tout ce qui est planifié (le matériel, les interventions « d'objectivation », les exemples donnés aux élèves) ne doit plus être décidé « en direct », ce qui permet un gain de temps et une plus grande efficacité de manière générale.

Éviter les digressions et diminuer la durée des transitions

Les transitions peuvent être définies comme « *le passage d'une activité à une autre* » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 142). Celles-ci sont mieux gérées lorsque l'enseignant met en place des **routines**, qui sont davantage abordées dans la section 3.6.



Liens avec la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019)

Les catégories de la grille MGP liées à l'activité des élèves opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019) :

2.g. appui sur le **vécu des élèves**, les événements de la vie quotidienne ou l'actualité/ prises en compte des centres d'intérêt des élèves

2.h. situations d'apprentissage visant à favoriser la **motivation** et **l'implication et participation** de tous les élèves

2.j. gestion du **temps** en fonction des objectifs poursuivis (rythme, transition rapide, perte de temps minimisée, gestion efficace des échanges) + **rédaction du journal de classe**

2.n. **vérification de la compréhension** par le biais de questions ou d'activités/rédaction de mini-synthèses/mise en place d'évaluation formative

2.r. gestion et ajustement aux **différents rythmes** de la classe (activités de dépassement pour les plus rapides, aides pour les élèves les moins rapides)

2.s. gestion et ajustement aux **différents niveaux** de la classe (exercice de difficulté croissante, fiche autocorrective...)

3.5 Les fonctions des gestes professionnels non verbaux

Ce groupe de catégories concerne les fonctions des gestes professionnels qui se manifestent de façon non verbale.

3.5.1 Les gestes professionnels (non verbaux) de gestion

Chacune des 5 catégories liées à la gestion (section 3.1.1) peut également se manifester de manière non verbale, comme l'illustrent les exemples proposés dans le tableau 5 présentant les définitions des 5 gestes professionnels non verbaux de gestion.

Tableau 5 : définitions des gestes professionnels non verbaux de gestion et exemples

Catégorie	Définition	Exemples
Gestion de la participation non verbale	Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un geste professionnel non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction de gestion de la participation.	Désigner du doigt l'élève qui doit répondre
Gestion de l'espace / temps non verbale	Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un geste professionnel non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction de gestion de l'espace / temps.	Pointer sa montre pour indiquer que le temps prévu pour réaliser l'exercice est écoulé Disposer le mobilier afin que tous les élèves puissent voir facilement l'enseignant (Evertson & al., 2005 in Bissonnette & Gauthier, 2017)
Gestion de la discipline non verbale	Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un geste professionnel non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une	Exemples de gestes professionnels non verbaux favorisant une gestion de classe proactive (Bissonnette & Richard, 2013a) : - se déplacer près des élèves perturbateurs ;

	fonction de gestion de la discipline.	- remise au travail discrète (ex. : par un regard) des élèves perturbateurs.
Interventions sociales non verbales	Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un geste professionnel non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction sociale.	Sourires. Déplacements pour être parmi les élèves et pas uniquement « accroché » au bureau.
Autre gestion non verbale	Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence tous les autres gestes professionnels non verbaux remplissant une fonction de gestion.	Distribuer les feuilles

3.5.2 Les gestes professionnels (non verbaux) d'instruction

Les catégories liées à l'instruction (section 3.1.2) peuvent également se manifester de manière non verbale, comme l'illustrent les exemples proposés dans le tableau 6 présentant les définitions des deux gestes professionnels non verbaux d'instruction.

Tableau 6 : définitions des gestes professionnels non verbaux d'instruction et exemples

Catégorie	Définition	Exemples
Présentation non verbale	Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un geste professionnel non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction de présentation d'un élément lié au contenu.	Pointer un élément lié au contenu sur un document. Réaliser une démonstration. Mimer un concept pour l'expliquer.
Objectivation / feedback / étayage¹²	Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un geste professionnel non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction d'objectivation (de la compréhension / du raisonnement...) et/ou de feedback et/ou d'étayage.	Se déplacer près des élèves pour objectiver leur compréhension / leur raisonnement... en regardant leurs feuilles. Un mouvement de la tête pour approuver/désapprouver une réponse. Pouce levé/baissé pour approuver/désapprouver une réponse. Guider la main d'un élève lorsqu'il trace une lettre. Souligner par un geste la source de difficulté d'un exercice.

¹² Ces trois catégories sont rassemblées en une seule catégorie, car les déplacements des futurs enseignants observés dans le cadre de cette recherche remplissent en général les trois fonctions en même temps : objectivation, feedback et étayage.

La littérature sur l'enseignement explicite souligne l'importance des déplacements visant à objectiver la compréhension et/ou fournir des feedbacks et/ou de l'étayage : « *Des recherches ont mis en évidence que les élèves s'investissent davantage dans leur travail si l'enseignant circule dans la classe, les conseille et les surveille (Fischer et al., 1978). Ces contacts, toutefois, doivent être brefs : 30 secondes en moyenne, tout au plus* » (Rosenshine, 1986, p. 92). Avant de mettre les élèves au travail et de circuler dans la classe, il est important de bien préparer les élèves (par des explications ou des exercices collectifs), car s'ils ne sont pas prêts à travailler seuls, de longues explications individuelles en circulant dans la classe engendrent plus d'erreurs. Comme le souligne Rosenshine (1986), si de telles explications individuelles sont nécessaires, c'est que les élèves n'ont pas reçu suffisamment d'informations avant de se mettre au travail. Par ailleurs, si, pendant qu'il se déplace pour objectiver la compréhension, l'enseignant constate une difficulté trop importante qui nécessite une plus grosse activité de remédiation, il vaut mieux la réaliser à un autre moment pour ne pas briser le rythme de la leçon et pour éviter que d'autres élèves n'en profitent pour chahuter.

Ces déplacements peuvent être accompagnés d'interventions verbales (ex. : interventions orales d'objectivation, feedbacks oraux, indices oraux...).

3.5.3 Enseignant « non engagé dans la tâche » (off task)

Comme pour les élèves, cette catégorie est codée lorsque l'enseignant n'est pas engagé dans la tâche.

Exemple :

L'enseignant est assis à son bureau pendant 30 minutes alors que les élèves, en train de travailler individuellement, lui font signe qu'ils ont besoin d'aide.



Liens avec la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019)

Les fonctions des gestes professionnels non verbaux codées avec la grille MGP opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019) :

2.d. : aménagement la **classe** en fonction des activités à réaliser (matériel didactique, appareils, dispositions des bancs)

2.j. : gestion du **temps** en fonction des objectifs poursuivis (rythme, transition rapide, perte de temps minimisée, gestion efficiente des échanges) + **rédaction du journal de classe**

2.q. instauration et **maintien de l'ordre** (« bon fonctionnement ») de la classe / intervention sur les éléments « perturbateurs »

2.o. repérage (en situation) des **difficultés des élèves** et interventions mises en place

2.p. vérification de la **participation** de l'ensemble du groupe classe

3.b. **relations** établies avec les élèves (sourire, attention, dynamisme, feedback, humour...)

3.c. démarches mises en place pour **comprendre le comportement des élèves** (distraction, erreur, manque de motivation...)

4.e. **non verbal** (déplacement, regards, gestes...)

3.6 Les supports

La catégorie « Support » est codée lorsque l'observateur souhaite mettre en évidence un élément lié aux types de supports employés (ex. : tableau, feuilles d'exercices, textes, cartes conceptuelles, vidéo, diaporama, matériel de manipulation...), quelle que soit la fonction remplie par ces supports.

L'observateur est particulièrement attentif aux éléments suivants : l'utilisation et la structuration du tableau, ainsi que les états visuels utilisés.

Le **tableau** est un support très utile qui n'est pas toujours pleinement exploité. Il peut remplir plusieurs fonctions :

- le tableau permet de consigner une trace du fil directeur de la leçon sous forme de mots-clés, d'un schéma... ;
- le tableau sert de support visuel pour les élèves en train de construire leurs connaissances ;
- le tableau peut être utilisé pour inscrire les consignes et les modalités de travail, ce qui évite à l'enseignant de les répéter plusieurs fois ;
- ...

Par ailleurs, le tableau n'est pas une propriété privée : l'enseignant peut envoyer un élève réaliser un exercice au tableau, ce qui lui permet d'évaluer la prestation de l'élève et de se rapprocher des autres élèves pour occuper l'espace et ne pas toujours rester « accroché » à son bureau et au tableau. L'enseignant veillera à alterner les méthodes pour objectiver la compréhension des élèves, car Hollingsworth et Ybarra (2013) ont montré qu'il est important d'alterner la méthode consistant à envoyer quelques élèves au tableau et des méthodes qui permettent d'objectiver la compréhension de tous en même temps (ex. : utilisation de tableaux individuels). Enfin, comme beaucoup d'éléments, l'utilisation du tableau peut être planifiée, ce qui permet d'assurer une cohérence au niveau de la présentation.

Les **états visuels** sont des supports qui fournissent une aide aux élèves (ex. souligner les éléments importants dans un texte, affiches ou pense-bêtes qui représentent les étapes d'une démarche, listes de contrôle permettant à l'élève de s'autocorriger, exemples de problèmes résolus...). Les représentations visuelles telles que les schémas, les graphiques, les tableaux, les cartes conceptuelles permettent aux élèves de structurer les informations. Elles peuvent être utilisées dès le début de la leçon. Rosenshine (2012), ainsi que Gauthier et ses collègues (2013) parlent d'outils structurants (*advance organizers*). Il s'agit des « *outils tels que cartes conceptuelles, tableaux de présentation, feuilles de notes structurées, plans, diagrammes, schémas et autres représentations visuelles qui facilitent l'apprentissage d'un contenu et que l'enseignant met à la disposition des élèves en début d'apprentissage ; ils offrent à l'apprenant une représentation claire de l'objet d'apprentissage qui lui permet de le lier à ce qu'il connaît déjà* » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 301).



Liens avec la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019)

La catégorie « Support » codée avec la grille MGP opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision de Derobertmeasure et Bocquillon (2019) :

2.i. **moyens octroyés aux élèves** (sources, documents... auxquels se référer) afin qu'ils réussissent les activités proposées

2.l. exploitation du **matériel pédagogique** + utilisation/structuration **tableau noir**

2.m. clarté et précision des **consignes** (orales et écrites)

4.a. maîtrise **orthographique** et syntaxique

4.b. qualité (présentation, lisibilité) des **documents** préparés pour l'ensemble de la classe (documents élèves, transparents...)

3.7 Les routines

Bien que les routines ne soient pas observées avec la grille MGP (leur étude nécessite d'observer un même enseignant de nombreuses fois), la notion de routine est définie ici, car la littérature sur l'enseignement explicite met en évidence son importance.

Une routine est « *l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations précises. Elle a pour effet 1) de réduire le nombre d'éléments à traiter simultanément par l'enseignant ; 2) de réduire le nombre de décisions à prendre pendant l'intervention ; 3) d'accroître la stabilité des activités ; 4) d'accroître la disponibilité de l'enseignant face aux réactions des élèves ; 5) de réduire l'anxiété des élèves en rendant les comportements et réactions de l'enseignant plus prévisibles* » (Gauthier, Desbiens & Martineau, 2009, p. 161). La mise en place de routines libère la mémoire de travail de l'enseignant, qui peut consacrer celle-ci à la mise en œuvre d'autres gestes professionnels (ex. : analyser attentivement la réponse d'un élève pour trouver la source de l'erreur et lui fournir un feedback efficace lui permettant de s'améliorer).

Les routines permettent également « *de gagner du temps et de l'énergie parce que les élèves (et l'enseignant) savent quoi faire, comment le faire et quand le faire, sans avoir à réfléchir ou à poser des questions. Selon les activités d'enseignement (enseignement en groupes, travail individuel, groupes de coopération, etc.), les élèves savent comment, à quel moment ou à quel endroit obtenir le matériel, demander de l'aide, etc.* » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 143). Les routines doivent être enseignées aux élèves. Une fois mises en place, elles libèrent également la mémoire de travail des élèves, qui peuvent alors se concentrer sur d'autres activités.

Tous les gestes professionnels décrits dans les sections précédentes peuvent être « routinisés ». En effet, comme l'indiquent Martineau et Gauthier (1999), « *à mesure que les élèves apprennent les routines, les enseignants en introduisent d'autres et, éventuellement, toutes les activités régulières deviennent routinisées* » (p. 479).

Exemple d'objectivation de la compréhension routinière :

S'arrêter 2 min à chaque transition pour faire reformuler un élève.

Exemple de feedback routinier :

Demander aux élèves de s'autoévaluer lors de chaque leçon.

Exemple de gestion de l'espace-temps routinière :

Organiser toujours de la même manière les travaux de groupe.

Exemple d'« autre gestion » routinière :

Distribution des feuilles de manière ordonnée en suivant une routine qui a été enseignée explicitement (Evertson & al., 2005, in Bissonnette & Gauthier, 2017).



Des tableaux récapitulatifs des définitions opérationnelles des catégories et modalités de la grille MGP sont disponibles dans les annexes de ce guide (Bocquillon, Derobertmasure & Demeuse, 2019a). Ils peuvent servir de glossaire au lecteur qui veut trouver rapidement la définition d'une catégorie ou d'une modalité.

4. Quelques éléments de méthodologie de l'observation



Cette section présente quelques éléments liés à la méthodologie de l'observation. Elle permet de mieux comprendre comment la grille MGP est utilisée pour réaliser des observations fines.

La figure 9 présente les 5 groupes de catégories et les catégories de manière schématique, sous la forme de lignes du temps représentant une leçon fictive codée selon les cinq grands groupes de catégories de la grille MGP.

A la lecture de la première ligne du temps (présentant le premier groupe de catégories, à savoir les interventions verbales de l'enseignant), on constate que l'enseignant a commencé sa leçon par une intervention visant à gérer la participation, suivie d'un silence, d'une intervention visant à gérer la discipline, d'une objectivation, d'un silence, d'un feedback, d'une présentation d'un élément lié au contenu et enfin d'un silence. Ce groupe de catégories illustre un premier type de catégories qu'on peut utiliser pour faire de l'observation : les catégories **mutuellement exclusives et exhaustives**. Le principe d'exclusivité signifie qu'un comportement ne peut être assigné qu'à une seule catégorie. Par exemple, si une intervention verbale est codée dans « Feedback », elle ne peut pas être aussi codée dans « Objectivation ». Le principe d'exhaustivité signifie que tous les comportements possibles doivent pouvoir être codés dans une catégorie. Cela signifie que l'observateur doit « toujours coder quelque chose ». Par exemple, lorsque l'enseignant se tait, l'observateur code « silence ». Les catégories mutuellement exclusives et exhaustives permettent d'obtenir des résultats en termes d'occurrences et de durées de comportements.

A la lecture de la cinquième ligne du temps (présentant le 3^e groupe de catégories, à savoir l'activité des élèves), on constate que les élèves ont d'abord été « non engagés dans la tâche » (« time off task »), puis « engagés dans la tâche » (« time on task ») et à nouveau « non engagés ». Ce groupe de catégories est également composé de catégories mutuellement exclusives et exhaustives.

La quatrième ligne du temps renseigne sur les types d'interventions des élèves (deuxième groupe de catégories de la grille MGP). On constate qu'un élève a posé une question. Puis, un élève a fourni une réponse individuelle et un élève a pris la parole spontanément. Ce groupe de catégories est composé **de catégories de type « points »**, c'est-à-dire que l'observateur pointe des comportements sans s'intéresser à leur durée. Par exemple, en utilisant le deuxième groupe de catégories de la grille MGP, l'observateur pointe les différentes interventions des élèves sans s'intéresser à leur durée. Les catégories de type « points » n'étant pas obligatoirement exclusives et exhaustives, l'observateur ne doit pas coder les « silences ». Dans la grille MGP, les catégories du 2^e groupe ne sont pas exclusives (une question d'un élève pourrait apparaître en même temps qu'une prise de parole d'un autre élève).

La deuxième ligne du temps renseigne sur le 4^e groupe de catégories, à savoir les gestes professionnels non verbaux (déplacements, gestes...) mis en œuvre par l'enseignant. On constate que l'observateur n'a d'abord signalé aucun geste professionnel non verbal. Ensuite, il a renseigné un geste professionnel non verbal visant à gérer la discipline. Enfin, il a signalé un geste professionnel non verbal remplissant une fonction de gestion de la participation. Ce groupe de catégories illustre un troisième type de catégories qu'on peut utiliser en recherche observationnelle : les **catégories « début-fin » ou « start-stop »**¹³ par lesquelles l'observateur pointe des éléments en s'intéressant à leur durée. Il pointe donc le début du comportement (« start ») et sa fin (« stop »). Les catégories de type « début-fin » ne sont pas nécessairement mutuellement exclusives. Par exemple un hochement de tête (« feedback non verbal ») peut avoir lieu en même temps qu'un déplacement visant à distribuer les feuilles (« autre gestion non verbale »). Les catégories de type « début-fin » ne sont pas

¹³ Les trois types de catégories présentées pour faire de la recherche observationnelle sont les trois types de catégories utilisables avec le logiciel The Observer® XT (Grieco & al., 2016).

nécessairement exhaustives. Par exemple, l'observateur n'est pas obligé d'ajouter une catégorie « non-verbal non observé » pour signifier qu'il n'observe pas le non-verbal à certains moments, comme l'illustre le début de la 2^e ligne du temps.

La troisième ligne du temps renseigne sur l'utilisation des supports par l'enseignant, soit le cinquième groupe de catégories de la grille MGP. On constate que dans un premier temps, l'observateur n'a renseigné aucun support. Ensuite, il a signalé que l'enseignant utilisait un support (et il a pris des notes pour spécifier qu'il s'agissait d'une carte conceptuelle). Enfin, il n'a renseigné aucun support. Ce groupe de catégories est également constitué d'une catégorie de type « start-stop ».

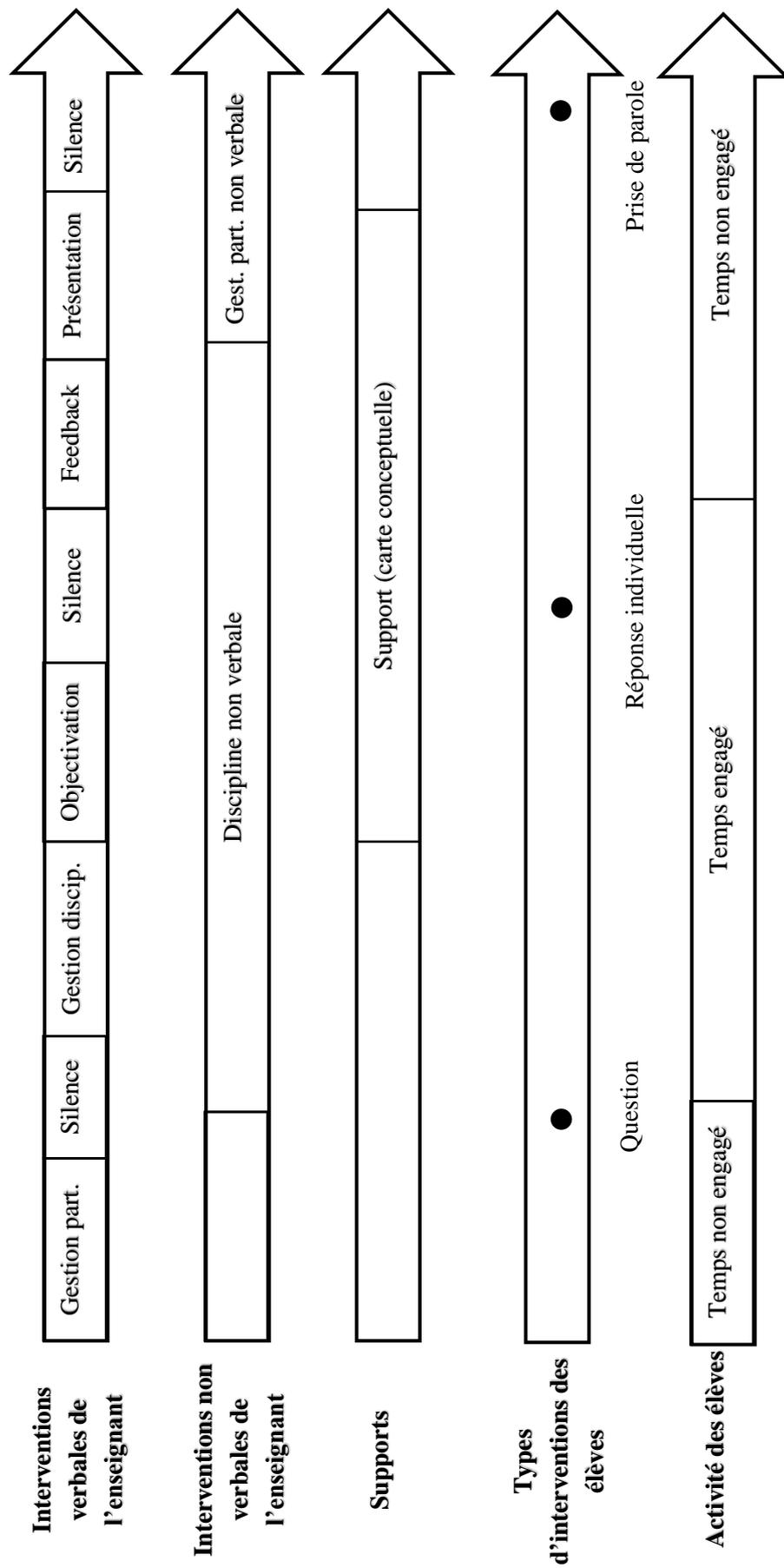


Figure 9 : ligne du temps représentant une leçon fictive codée selon les cinq grands groupes de catégories de la grille MGP

La figure 10 présente de manière schématique les différents types de modalités sous la forme de lignes du temps représentant le codage d'une leçon fictive. A la lecture de la partie supérieure de la figure 10, on constate que l'intervention d'objectivation est une objectivation spécifique de la compréhension, que le feedback formulé est un feedback spécifique et que la « présentation » est une présentation d'un exemple. A la lecture de la partie inférieure de la figure 10, on constate que la question de l'élève s'adresse à l'enseignant. La réponse individuelle est fournie par un élève désigné parmi les non-volontaires, et s'adresse à l'enseignant. La prise de parole spontanée s'adresse à un autre élève.

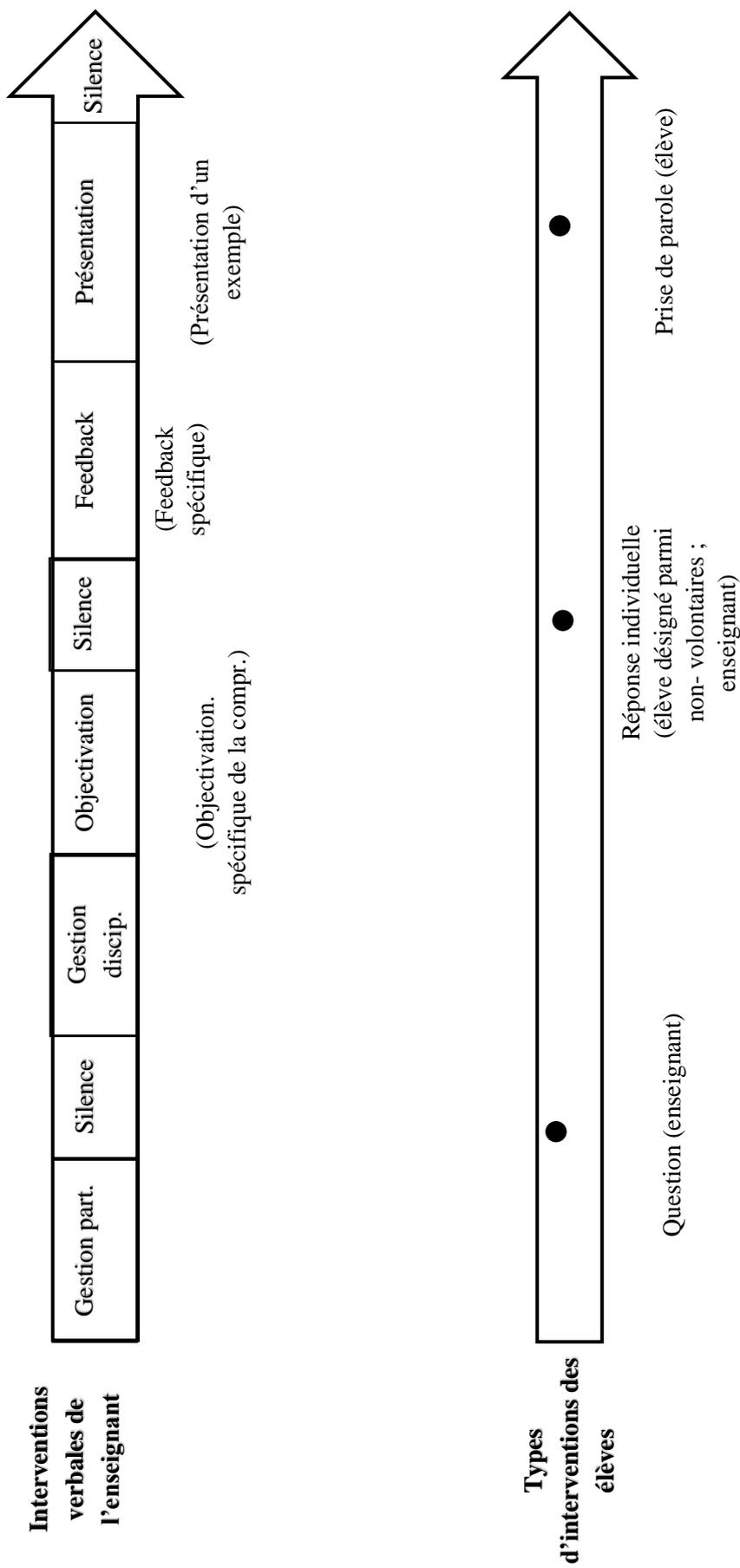


Figure 10 : ligne du temps représentant une leçon fictive codée selon les deux premiers groupes de catégories et modalités de la grille MGP

5. Conclusion

Ce guide a fourni des pistes aux (futurs) enseignants et à leurs formateurs pour observer et gérer des situations d'enseignement-apprentissage à travers la présentation d'une grille d'observation créée dans le cadre d'un dispositif de formation de futurs enseignants et intitulée « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP). Cette grille permet de centrer l'attention du (futur) enseignant et du formateur sur des gestes professionnels importants à observer et à développer. Les pistes proposées dans ce guide ne se veulent pas exhaustives, mais permettent de mettre en évidence l'importance de planifier et de gérer des situations d'enseignement-apprentissage en se référant à des modèles. Dans le cadre de ce guide, c'est le modèle de l'enseignement explicite qui a été utilisé, notamment en raison de son caractère efficace, équitable et pragmatique (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2019d).

D'autres guides fournissent des pistes pour planifier et analyser des situations d'enseignement-apprentissage (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2019b ; 2019c) au regard des résultats de recherches sur l'enseignement efficace (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2019d).

6. Références bibliographiques

Archer, A.L., & Hughes, C.A. (2011). *Explicit Instruction. Effective and Efficient Teaching*. New York: Guilford Press.

Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et Formation*, 51, 105-118.

Bee, H. & Boyd, D. (2008). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain*. Québec : Editions du Renouveau Pédagogique.

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2019a). Annexes du guide pour gérer des situations d'enseignement-apprentissage (4e édition), Working Papers de l'INAS, WP09/2019, 1-44. [En ligne]. Page consultée le 19/9/19.

<https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/service>

[seetr/methodo/publications/Pages/Workingpapersdel%E2%80%99INAS.aspx](https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/service/seetr/methodo/publications/Pages/Workingpapersdel%E2%80%99INAS.aspx)

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2019b). Guide pour planifier des situations d'enseignement-apprentissage (4e édition). Working Papers de l'INAS, WP07/2019, 1-40. [En ligne]. Page consultée le 19/9/19. <https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/service/seetr/methodo/publications/Pages/Workingpapersdel%E2%80%99INAS.aspx>

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2019c). Guide pour analyser des situations d'enseignement-apprentissage (4e édition), Working Papers de l'INAS, WP10/2019, 1-48. [En ligne]. Page consultée le 19/9/19. <https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/service/seetr/methodo/publications/Pages/Workingpapersdel%E2%80%99INAS.aspx>

Bocquillon M., Derobertmeasure A., & Demeuse M. (2019d). Les recherches sur l'enseignement efficace en bref (4e édition). Working Papers de l'INAS, WP06/2019, 1-24. [En ligne]. Page consultée le 19/9/19. <https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/service/seetr/methodo/publications/Pages/Workingpapersdel%E2%80%99INAS.aspx>

Bissonnette, S., & Gauthier, C. (2017). Pour une gestion efficace des comportements auprès des élèves en difficulté. [En ligne]. Page consultée le 25 juin 2017. <https://www.taalecole.ca/comportement/gestion-efficace-comportements/>

Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.

Bissonnette, S., & Richard, M. (2013a). *L'enseignement efficace : une démarche professionnalisante pour gérer les comportements et les apprentissages des élèves*. Bienne (Suisse) : Colloque international : La professionnalisation des formations à l'enseignement en débat. [En ligne]. Page consultée le 1er mai 2016. <http://www.hep->

bejune.ch/recherche/evenements/professionnalisation-formations-2013/evenement/scp-2

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : Chenelière Education.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., Artus, F., & Demeuse, M. (2015). Students' comments about university teaching: which links with effectiveness models? @tic. revista d'innovació educativa, 15, 1-11.

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Dehon, A. (2017). De quoi parlent de futurs enseignants lorsqu'ils visionnent l'enregistrement vidéo de leur pratique ? In M. Saint-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage & L. Lafortune (Eds.), *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : accompagner, former et professionnaliser* (pp. 187-203). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Brophy, J. & Good, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). New-York: Macmillan.

Brudermann, C. & Pélissier, Ch. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l'exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogies universitaires*, 5 (2), 21-33.

Chamberland, G., Lavoie, L. & Marquis, D. (2009). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses universitaires du Québec.

Communauté française de Belgique (2000). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. [En ligne]. Page consultée le 4 septembre 2016.

http://www.defre.be/defre/PDF/Formation_initiale_des_instituteurs_et_des_regents.pdf

Communauté française de Belgique (2001). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur.

Bruxelles : Ministère de la Communauté française. [En ligne]. Page consultée le 4 septembre 2016. http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25595_000.pdf

Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Bruxelles : De Boeck.

De Landsheere, G. & Bayer, E. (1974). *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe*. Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Direction générale de l'organisation des études (3^{ème} édition).

Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Université de Mons : thèse doctorale. [En ligne]. Page consultée le 15 décembre 2012. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Gauthier, C., Bocquillon, M., & Dehon, A. (2015). *La vérification de la compréhension, une stratégie importante ? Extrait d'un entretien avec Clermont Gauthier*. [Vidéo en ligne]. Page consultée le 10 septembre 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=Ba-5pAp2x64>

Gauthier, C., Desbiens, J-F, Martineau, S. (2009). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Presses de l'Université Laval, Collection : Formation et profession.

Good, T.L. & Brophy, J.E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson Education.

Grieco, F., Loijens, L., Krips, O., Zimmerman, P., & Spink, A. (2016). The Observer® XT: reference manual version 13. Wageningen (The Netherlands): Noldus Information Technology.

Hammond, L. (2015). Early childhood educators' perceived and actual metalinguistic knowledge, beliefs and enacted practice about teaching early reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, May, 1-16. DOI: 10.1080/19404158.2015.1023208

Hammond, L. (2016). Teacher Observation Rubric. Document de travail non publié envoyé par l'auteur.

Hattie, J.A. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York : Routledge.

Hattie, J.A. (2012). *Visible Learning For Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York : Routledge.

Hattie, J.A. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2009). *Explicit Direct Instruction. The Power of the Well-Crafted, Well-Taught Lesson*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2013). *L'enseignement explicite. Une pratique efficace*. Montréal: Chenelière Education. Adapté de l'anglais par Demers, D.D.

Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25 (3), 467-496.

McBer, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness* (Research Report n° 216). Department for Education: UK Government.

Raynal, F. & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF Editeur (9^e éd.).

Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. In M. Crahay & D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 81-96). Bruxelles : Labor.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36 (1), 12-19, 39.

Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). New-York: Macmillan.

Slavin, R.E. (2009). *Educational Psychology : Theory and practice*. Boston: Pearson Education (9th ed.).

Stronge, J.H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wang, M.C., Haertel, G.D, & Walberg, H.J. (1993). Towards a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-295.

Sources des images (libres de droit), pages consultées le 10 septembre 2016 :

<https://pixabay.com/fr/point-d-exclamation-question-507768/>

<http://fotomelia.com/?download=bonhomme-blanc-3d-et-une-loupe-images-gratuites-2>

<http://fotomelia.com/?download=homme-et-une-pancarte-blanche-3d-images-gratuites>

<http://fotomelia.com/?download=homme-bureau-ordinateur-images-gratuites>

<https://pixabay.com/fr/lien-url-ic%C3%B4ne-cha%C3%Aenes-web-1271843/>

<http://fotomelia.com/?download=bonhomme-blanc-3d-images-gratuites-48>

<https://pixabay.com/fr/noir-conseil-craie-traces-%C3%A9cole-1072366/>

<https://pixabay.com/fr/loupe-recherche-agrandir-lentille-145942/>

Ce guide fournit des pistes aux (futurs) enseignants et à leurs formateurs pour gérer des situations d'enseignement-apprentissage à travers la présentation d'une grille d'observation intitulée « Miroir des Gestes Professionnels ». Celle-ci permet de centrer l'attention du (futur) enseignant et du formateur sur des gestes professionnels importants à observer et à développer.

Contact :

Marie Bocquillon

marie.bocquillon@umons.ac.be

+32(0)65 373188

Institut d'Administration Scolaire

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

Université de Mons (UMONS)

Place du Parc 18, B-7000 Mons