

*Guide pour « interpréter adéquatement les situations
vécues en classe et autour de la classe en mobilisant
des connaissances en sciences humaines » et « gérer
et évaluer des situations d'apprentissage »*

Marie Bocquillon, Doctorante FNRS-FRESH

Antoine Derobertmeasure, Chef de Travaux

Marc Demeuse, Professeur



fnrs
LA LIBERTÉ DE CHERCHER

**INSTITUT
D'ADMINISTRATION
SCOLAIRE**

Dépôt légal D/2016/9708/4

Imprimé en Belgique

© 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.....	8
2. Présentation générale de la grille MGP	13
3. Définition opérationnelle des catégories et modalités.....	29
3.1 Les fonctions des interventions verbales de l'enseignant	29
3.1.1 Les gestes professionnels psychopédagogiques.....	29
3.1.2. Les gestes professionnels didactiques.....	36
3.2 Les types d'interventions des élèves	56
3.2.1 Les six types d'interventions des élèves	56
3.2.2 Les modalités ajoutées aux types d'interventions des élèves.....	66
3.3 L'activité de l'élève.....	68
3.4 Les fonctions des éléments non verbaux	76
3.4.1 Les gestes professionnels (non verbaux) psychopédagogiques	76
3.4.2 Les gestes professionnels (non verbaux) didactiques	77
3.4.3 Enseignant « non engagé dans la tâche » (off task).....	79
3.5 Les supports.....	79
3.6 Les niveaux de maîtrise.....	81
4. Conclusion	83
5. Références bibliographiques.....	84

1. Introduction

Ce guide fournit des pistes au futur enseignant pour guide pour « *interpréter adéquatement les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines* » et « *gérer et évaluer des situations d'apprentissage* » (décret de 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents ; décret de 2001 définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur) à travers la présentation d'une grille d'observation créée dans le cadre de la formation pratique dispensée aux futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur et intitulée « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP).

Il constitue le 4^e guide des notes de cours des unités d'enseignement « Micro-enseignement et analyse des pratiques pédagogiques », « Stage préparatoire à l'enseignement » et « Stage d'enseignement », destinées aux étudiants de la FPSE et de la FWEG, et de l'unité d'enseignement « Séminaire de méthodologie spéciale de la psychologie et des sciences de l'éducation pour l'enseignement secondaire supérieur », destinée aux étudiants de la FPSE.

La grille MGP permet de centrer l'attention du futur enseignant 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 **planifier** et **mettre en œuvre** des gestes professionnels efficaces, c'est-à-dire des gestes professionnels qui permettent à tous les élèves d'apprendre. Plusieurs de ces pistes sont issues des ouvrages de référence des unités d'enseignement « Micro-enseignement et analyse des pratiques pédagogiques », « Stage préparatoire à l'enseignement », « Stage d'enseignement » et « Séminaire de méthodologie spéciale de la psychologie et des sciences de l'éducation pour l'enseignement secondaire supérieur ». Le but n'étant pas de résumer ces ouvrages, mais plutôt de mettre en évidence les liens existant entre la grille MGP et ceux-ci, ce guide renvoie fréquemment le futur enseignant aux ouvrages de base.

La notion de **miroir** renvoie aux trois étapes de la démarche de développement professionnel visée :

- **(1) l'observation objective** : le superviseur / le futur enseignant observe une prestation en centrant son attention sur certains

gestes professionnels importants 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) à partir de la vidéo en comparant les gestes professionnels observés aux 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 sa 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).

La figure 1 résume cette démarche cyclique.

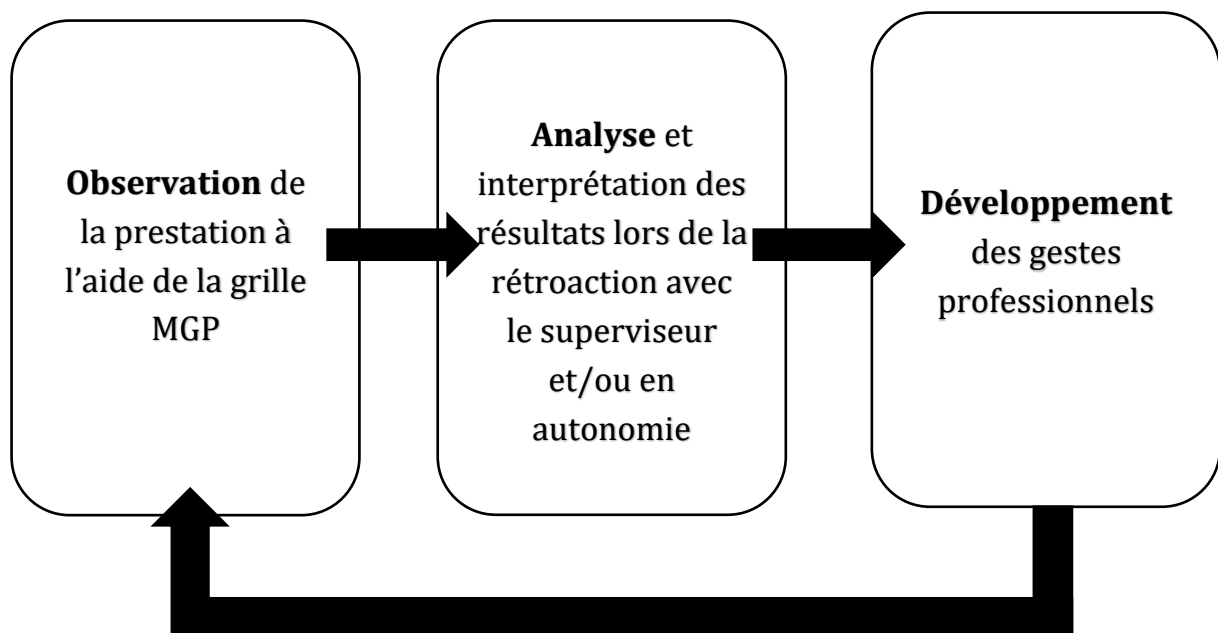


Figure 1 : démarche cyclique de développement professionnel mis en œuvre avec la grille MGP



Trois remarques importantes concernant la grille MGP doivent être formulées : (1) elle peut être utilisée de manière autonome par tout (futur) enseignant ; (2) elle peut être utilisée de manière plus fine par un chercheur-formateur ; (3) elle opérationnalise certains items de la grille de supervision « classique » (annexe 1).

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

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

La grille MGP peut être utilisée de manière très fine par un chercheur-formateur

La grille MGP peut aussi être utilisée pour effectuer des analyses très fines en recourant à un logiciel informatique. **Dans le cadre de la formation pratique, chaque étudiant de la FPSE est observé durant sa séance de micro-enseignement par un superviseur (Marie Bocquillon) appliquant cette méthode d'observation.** La situation est représentée par la figure 2.



Figure 2 : situation d'observation directe en micro-enseignement (étape 2)

Chaque étudiant de la FPSE reçoit alors un rapport des observations réalisées par le superviseur. Il lui est demandé de prendre connaissance de ce rapport pour préparer la rétroaction vidéo (étape 3 de la formation pratique représentée par la figure 3) et pour rédiger son rapport réflexif.



Figure 3 : situation de rétroaction vidéo après la leçon (étape 3)

Bien qu'ils ne reçoivent pas de rapport d'observation réalisé par le superviseur, les étudiants de la FWEF sont invités à prendre connaissance de ce guide car il fournit des informations sur les gestes professionnels importants à observer et à développer en formation.



Lorsque les étudiants travailleront en tant qu'enseignants, 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 99% 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 et à développer en formation (par exemple, les types de questions posées, les types de feedbacks...) afin qu'ils soient capables, une fois diplômés, de porter un regard réflexif sur leurs pratiques et de développer leurs gestes professionnels de manière autonome en mobilisant les catégories de la grille MGP. Par ailleurs, dans 100% des 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.

Liens entre la grille MGP et la grille de supervision « classique »

La grille MGP est utilisée **en complément** de la grille de supervision « classique » 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 afin d'observer plus finement certains gestes professionnels. Dans la suite du texte, chaque geste professionnel observé sera d'ailleurs relié à l'item de la grille de supervision qui lui correspond.

2. Présentation générale 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, 2009, p. 22). **Plus simplement, il s'agit de toutes les actions verbales et non verbales observables de l'enseignant.**

A partir de la littérature sur l'enseignement efficace (Archer & Hughes, 2011 ; 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), un modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage (figure 4) a été construit afin de catégoriser les différents types d'actions de l'enseignant et des élèves.

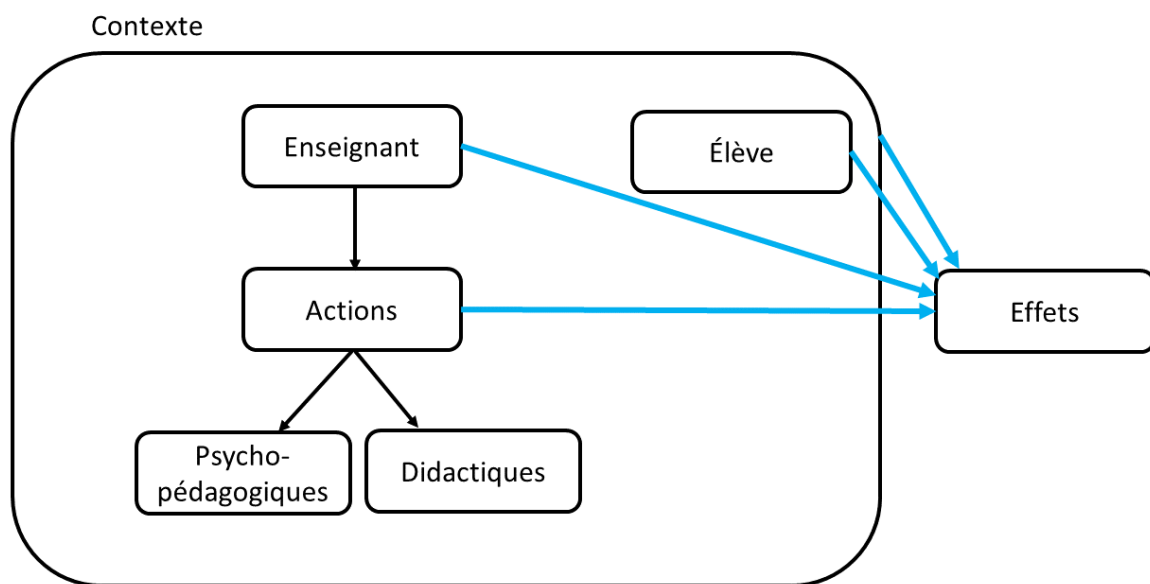


Figure 4 : modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage

En résumé, plusieurs éléments du modèle sont 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). Comme l'ont montré des synthèses de recherches (e.g. Hattie, 2009), bien que certains facteurs tels que le milieu socioéconomique, les caractéristiques personnelles et familiales de l'élève et l'école qu'il fréquente influencent l'apprentissage, c'est l'enseignant (et plus particulièrement ses actions) qui est le facteur ayant le plus d'impact sur la réussite des élèves (toutes choses étant égales par ailleurs). Le modèle présenté dans ce guide et la grille d'observation qui en découle se focalisent donc sur ces actions, sans pour autant négliger d'autres variables telles que le contexte dans lequel la leçon est observée.

En résumé, l'enseignant met en œuvre deux grands types d'actions verbales et non verbales :

- a) **les actions psychochopédagogiques**, non liées au contenu, sont toutes les actions par lesquelles l'enseignant gère la classe et instaure un climat de travail positif constituant un préalable pour que les apprentissages puissent se réaliser ;
- b) **les actions didactiques**, liées au contenu, sont toutes les actions par lesquelles l'enseignant présente un contenu (terme générique utilisé pour désigner les savoirs, savoir-faire et savoir-être) aux élèves ; leur pose des questions liées au contenu et vérifie leur compréhension, leur fournit des feedbacks et leur fournit du soutien (étayage) si nécessaire.

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 psychopédagogiques et didactiques **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 5). 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).

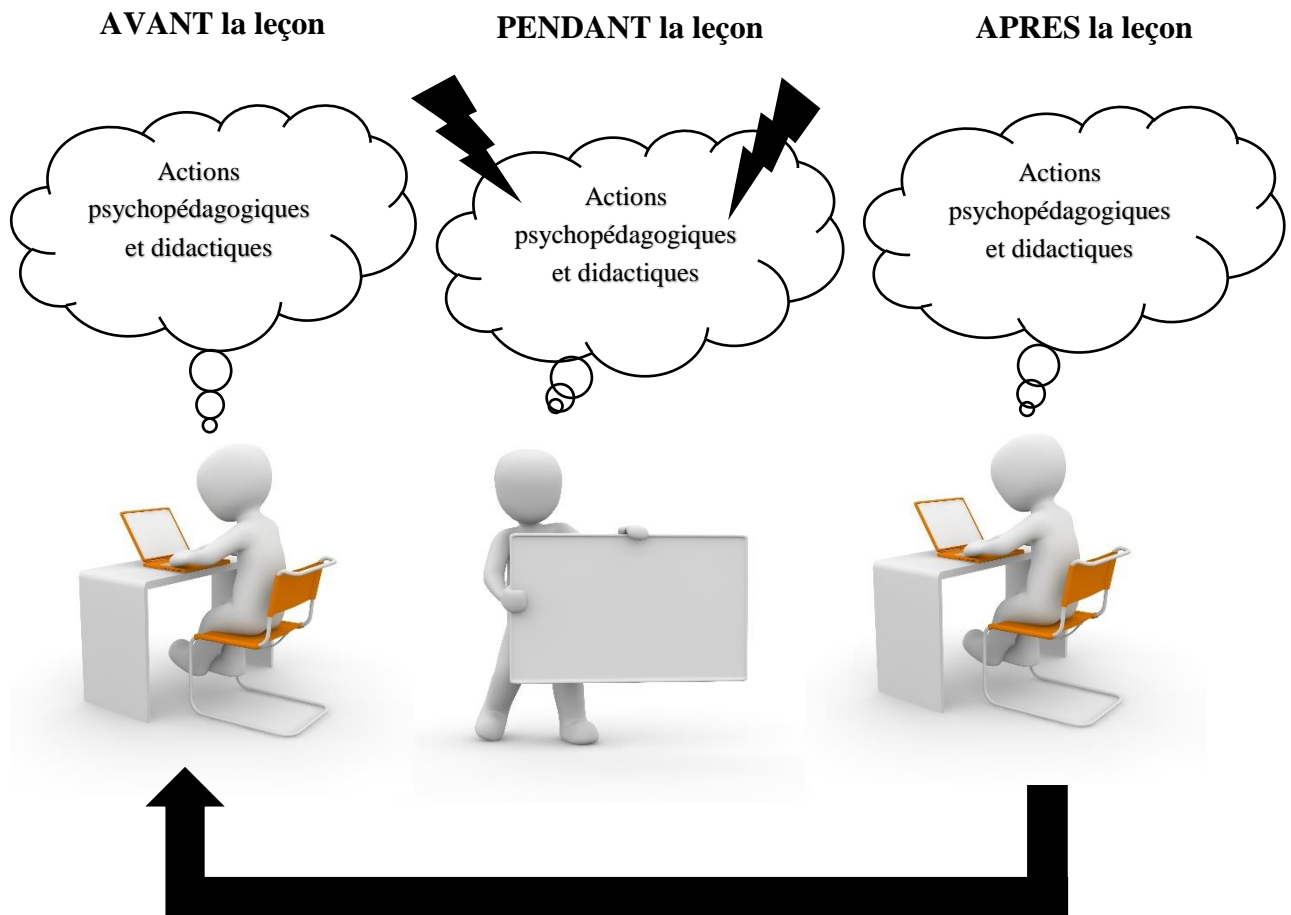


Figure 5 : réflexion sur les trois types d'actions durant les trois phases de l'enseignement

Avant de détailler chacun des gestes professionnels (actions) observé, voici quelques préalables pour bien 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 ou non verbale, la grille est structurée selon **les fonctions** des gestes professionnels. Au sens commun du terme, une « fonction » peut être définie comme le « rôle joué par un élément dans un ensemble, destination d'un appareil ; activité, rôle, destination de quelque chose :

Quelle est, dans le moteur, la fonction des bougies ? »¹ (Dictionnaire Larousse). Dans la grille MGP, une fonction est un geste professionnel de l'enseignant qui, qu'il soit verbal ou non verbal, permet d'arriver au même objectif / résultat (ex. : la gestion de la classe).

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) ;
- un geste professionnel visant à remettre un élève perturbateur au travail peut se manifester 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 perturbateur 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 (la fonction de l'intervention verbale de l'enseignant, le type d'intervention 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 « non désigné » peut être assignée à l'intervention d'élève « réponse individuelle ».

Le terme « **coder** », quant à lui, désigne l'opération par laquelle l'observateur assigne une catégorie à un comportement. Concrètement, si l'observateur repère une intervention visant à gérer le fonctionnement de la classe dans le discours de l'enseignant, il appuie sur la catégorie « Gestion » de la grille d'observation. On dit qu'il « code » une « Gestion ». Lorsqu'il code une catégorie, l'observateur peut également ajouter des notes qualitatives à ses observations (ex. : « *Mauvaise gestion du temps : annonce 10 min pour réaliser l'exercice, mais en laisse 30* »).

Le terme « **observateur** » est utilisé dans la suite du texte pour exprimer le fait que les observations peuvent être réalisées par le

¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/fonction/34452>

superviseur, mais aussi par le futur enseignant en autonomie lorsqu'il visionne la vidéo. Bien que n'utilisant pas la grille MGP avec un logiciel d'observation, le futur enseignant peut tout de même s'entraîner à repérer les différents gestes professionnels (par exemple, s'entraîner à repérer les différents types de feedbacks qu'il donne et juger de leur efficacité).

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 éléments non verbaux (déplacements, gestes...) de l'enseignant ;
- les supports.

Le tableau 1 présente une vue synthétique des 5 groupes de catégories et des catégories les composant.

Tableau 1 : vue synthétique des groupes de catégories et des catégories de la grille MGP

Groupes de catégories	Catégories
Fonctions des interventions verbales de l'enseignant	Gestion
	Climat
	Instruction
	Questionnement / Vérification de la compréhension
	Feedback
	Etayage
	Silence
	Autre_fonction
	Inaudible
	Non observé
Les types d'interventions des élèves	Réponse individuelle
	Réponse par groupes
	Réponse collective
	Prise de parole spontanée
	Lecture à voix haute
	Question
L'activité des élèves	Temps engagé dans la tâche (time on task)
	Temps non engagé dans la tâche (time off task)
Fonctions des éléments non verbaux (déplacements, gestes...)	Gestion
	Climat
	Instruction
	Vérification de la compréhension / Feedback / Etayage
	Enseignant non engagé dans la tâche (off task)
Supports	Supports

La figure 6 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 partie supérieure de la figure 6, on constate que l'enseignant a commencé sa leçon par une intervention

verbale de gestion, suivie d'un silence, d'une intervention verbale de climat, d'une question, d'un silence, d'un feedback, d'une intervention verbale d'instruction et enfin d'une intervention verbale de climat. A la lecture de la partie « Types d'interventions des élèves » de la figure 6, on constate que les élèves se sont tus au début de la leçon. Ensuite, un élève a posé une question. Puis, un élève a pris la parole spontanément. Deux réponses individuelles ont suivi cette prise de parole et ensuite les élèves se sont tus à nouveau.

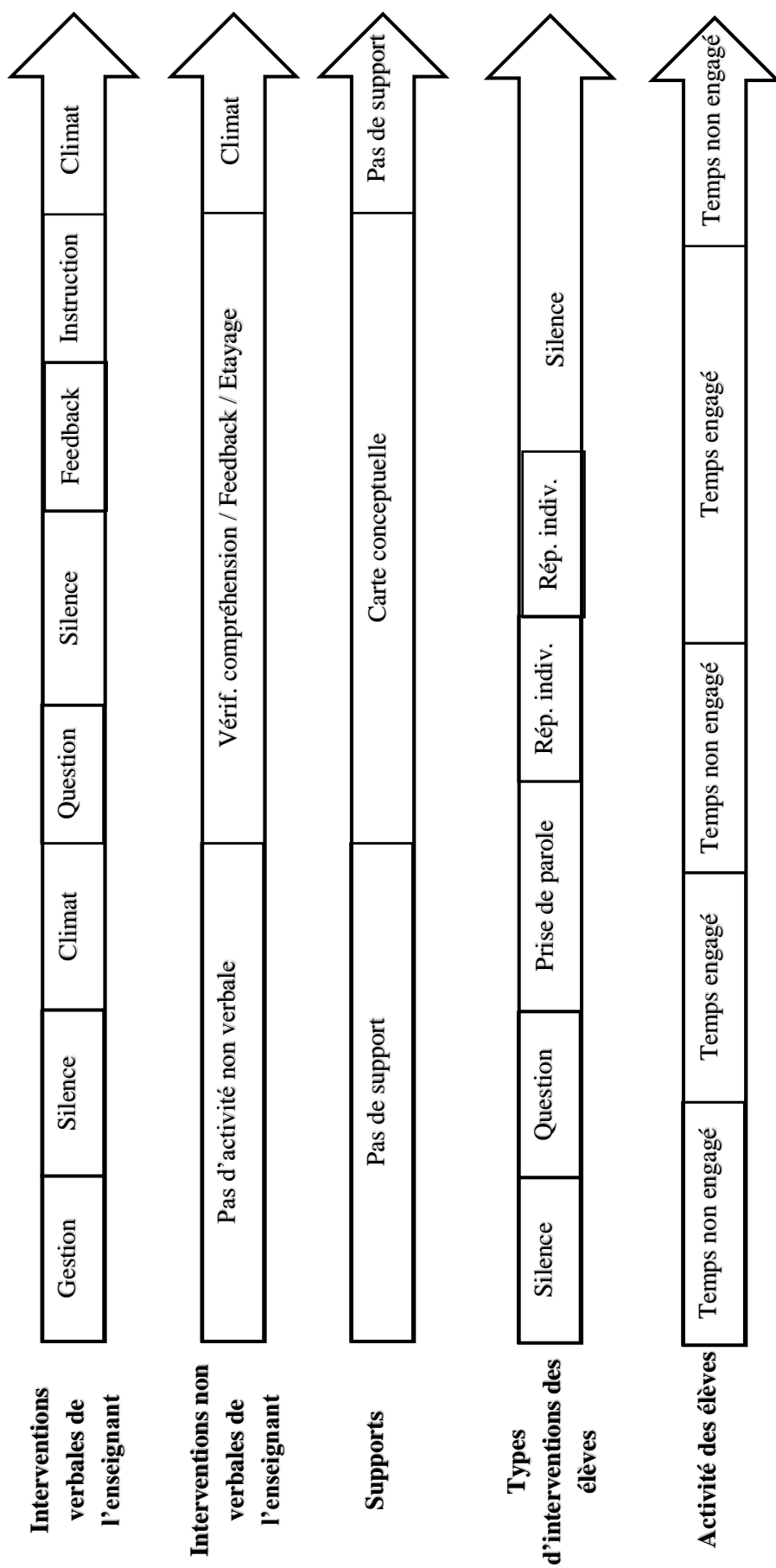


Figure 6 : ligne du temps représentant une leçon fictive codée selon les cinq grands groupes de catégories de la grille MGP

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 synthétique des modalités utilisées pour ajouter des précisions aux catégories du groupe « fonctions des interventions verbales de l'enseignant ». Par exemple, lorsqu'il code une intervention dans « Questionnement / Vérification de la compréhension », l'observateur peut préciser le type de question (ex. : question stéréotypée). Les modalités permettent donc d'apporter des précisions à des comportements plus généraux. L'observateur ne code néanmoins pas toutes les modalités tout le temps lors de l'observation directe car ce n'est pas possible de « tout observer tout le temps ».

Remarques :

- Il est à noter que, pour certaines catégories, une seule modalité est précisée. Par exemple, pour la catégorie « Gestion », seule la modalité « sous-fonction » est codée (ex. : l'intervention de gestion remplit la sous-fonction « Routines »). Pour d'autres catégories, deux modalités sont précisées. Par exemple, pour la catégorie « Questionnement / Vérification de la compréhension », la modalité « Type de question » est codée (ex. : la question est une question métacognitive), ainsi que la modalité « Contenu sur lequel porte la question » (toutes les questions sont considérées par défaut comme portant sur un nouveau contenu, sauf si l'observateur code la modalité « connaissances préalables »). L'ensemble des catégories et modalités est défini dans la section 3.1.
- Pour certaines interventions longues (ex. : une intervention de « Gestion » d'une durée de 4 minutes), plusieurs modalités peuvent être codées successivement (ex. : une sous-fonction « Routines » et une sous-fonction « Espace-temps ») (voir figure 7).

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

Groupe de catégories	Catégories	Groupe de modalités	Modalités
Fonctions des interventions verbales de l'enseignant	Gestion	Sous-fonctions de gestion	Objectifs / Plan / Activités
			Consignes
			Gestion de l'espace et du temps
			Gestion de la participation
			Routines
	Climat	Sous-fonctions de climat	Discipline
			Motivation / Implication
			Autres éléments liés au climat
	Instruction	Sous-fonctions d'instruction	Exemples
			Aspects importants
		Contenu sur lequel porte l'instruction	Connaissances préalables
	Questionnement / Vérification de la compréhension	Type de question	Question stéréotypée
			Question devinette
			Autre question
			Question spécifique
			Question métacognitive
			Question d'opinion / question faisant appel à l'expérience personnelle et/ou professionnelle
		Contenu sur lequel porte la question	Connaissances préalables

	Feedback	Type de feedback	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 synthétique des modalités utilisées pour ajouter des précisions aux catégories du groupe « types d'interventions des élèves ». La modalité « Type de désignation » est en général codée tout au long de la leçon. Les modalités « interaction d'élève à élève » et « intervention métacognitive » sont rares. L'ensemble des catégories et modalités est défini dans la section 3.2.

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

Groupe de catégories	Catégories	Groupe de modalités	Modalités
Les interventions de l'élève	Réponse individuelle	Type de désignation	Non désigné
			Désigné parmi les volontaires
			Désigné parmi les non-volontaires
			Désigné non déterminé
			Désigné au hasard
			Poursuite de l'échange
	Autre type de désignation	Destinataire de l'intervention de l'élève	Interaction d'élève à élève
			Intervention métacognitive
	Réponse par groupes	Destinataire de l'intervention de l'élève	Interaction d'élève à élève
			Intervention métacognitive
	Réponse collective	/	/
		/	/
Prise de parole spontanée	Destinataire de l'intervention de l'élève	Interaction d'élève à élève	
		Intervention métacognitive	
Question	Destinataire de l'intervention de l'élève	Interaction d'élève à élève	
		Intervention métacognitive	
Lecture à voix haute	/	/	

Le tableau 4 présente une vue synthétique d'un groupe de modalités qui peut s'appliquer à n'importe quel geste professionnel (verbal ou non verbal) de l'enseignant. Ces modalités permettent à l'observateur d'associer un niveau de maîtrise à un geste professionnel. Elles sont rarement codées, car en général, l'observateur associe un niveau de maîtrise à un geste professionnel après avoir observé toute la leçon. Ces modalités sont définies dans la section 3.6.

Tableau 4 : vue synthétique d'un groupe de modalités qui peut s'appliquer à n'importe quel geste professionnel (verbal ou non verbal) de l'enseignant

Groupe de modalités	Modalités
Niveaux de maîtrise	Démontré
	Partiellement démontré
	Non démontré

La figure 7 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 7, on constate que la première intervention verbale de l'enseignant est une intervention de gestion. Au cours de cette intervention de gestion, l'observateur a relevé deux modalités (« routines » et gestion de l'espace et du temps). Ensuite, l'enseignant s'est tu avant de mettre en œuvre une intervention remplissant une fonction de climat. L'observateur a mis en évidence deux modalités concernant cette intervention de climat : d'une part l'intervention remplit la sous-fonction de « Discipline », d'autre part il semble que ce geste professionnel n'ait pas été démontré par le futur enseignant, ce qui signifie que son intervention visant à gérer la discipline n'a pas été efficace aux yeux de l'observateur. Ensuite, l'enseignant a posé une question. Deux modalités ont été précisées concernant cette question : la question est spécifique et elle porte sur les connaissances préalables des élèves. L'enseignant s'est tu avant de formuler un feedback stéréotypé et une intervention d'instruction. Deux modalités ont été précisées concernant cette intervention d'instruction : d'une part l'enseignant a souligné les aspects importants, d'autre part l'intervention d'instruction portait sur les connaissances préalables des

élèves. Enfin, l'enseignant a mis en œuvre une intervention de climat. Plus précisément, cette intervention de climat visait à susciter la motivation. A la lecture de la partie inférieure de la figure 7, on constate que les élèves se sont tus au début de la leçon jusqu'à ce qu'un élève pose une question. L'observateur n'a précisé aucune modalité concernant cette question. Ensuite, un élève a pris la parole spontanément. Une modalité a été précisée concernant cette prise de parole spontanée : le destinataire de celle-ci était un autre élève. Une réponse individuelle a ensuite été fournie. Deux modalités ont été précisées concernant cette réponse individuelle : l'élève qui a répondu a été désigné parmi les volontaires et sa réponse portait sur ses stratégies métacognitives. Une seconde réponse individuelle a été fournie. Une seule modalité a été précisée concernant cette seconde réponse : l'élève qui a répondu n'a pas été désigné. Enfin, les élèves se sont tus jusqu'à la fin de la leçon.

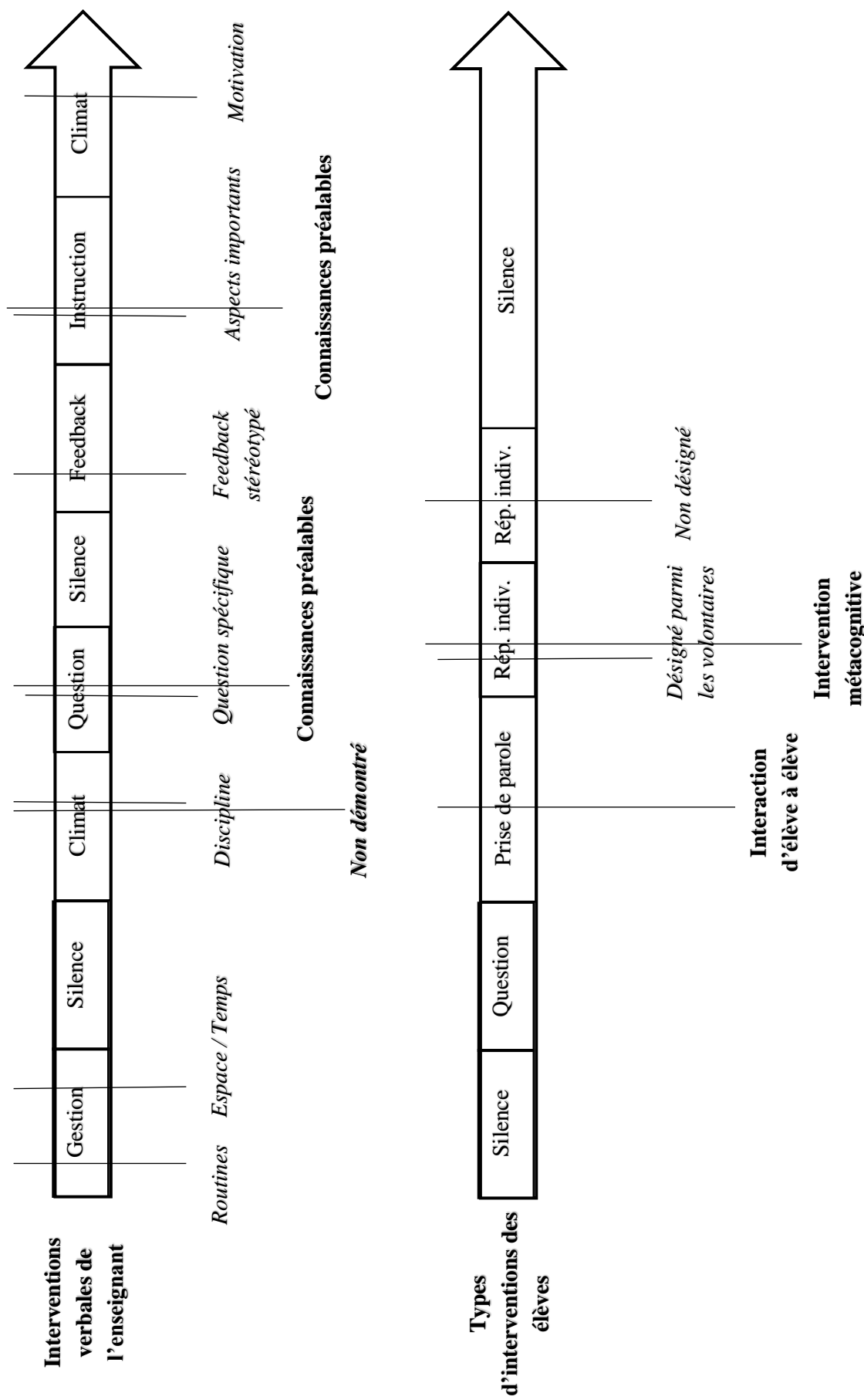


Figure 7 : représentation schématique des différents types de modalités sous la forme de lignes du temps représentant le codage d'une leçon fictive

Dans la section suivante, chaque catégorie est définie de manière opérationnelle afin que le futur enseignant sache ce qui est observé avec la grille MGP. 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 classique (annexe 1) ;
- des pistes concrètes pour la mise en œuvre de gestes professionnels efficaces et équitables.

3. Définition opérationnelle des catégories et modalités

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 Les gestes professionnels psychopédagogiques

Les gestes professionnels psychopédagogiques sont présentés en premier lieu car ils permettent d'instaurer les conditions nécessaires pour que l'enseignement et l'apprentissage puissent se réaliser. Deux types de gestes professionnels sont présentés : les gestes professionnels remplissant une fonction de gestion de la classe et les gestes professionnels remplissant une fonction de climat.

3.1.1.1 La gestion

Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant remplit une fonction de gestion du fonctionnement de la classe. Ces interventions sont importantes pour permettre à la classe de « tourner » et que les apprentissages puissent se réaliser.

Quand cela est possible, des précisions sont apportées lors de l'observation afin de préciser si le futur enseignant :

- met en évidence le fil directeur en abordant les objectifs / le plan / les activités ;
- donne des consignes ;
- gère l'espace et le temps ;
- gère la participation ;
- met en place des routines.



Une attention peut être portée à la façon dont l'enseignant présente **les objectifs et le plan de la leçon** (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 efficace 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). Qui plus est, les enseignants efficaces justifient la pertinence de l'objectif c'est-à-dire qu'ils expliquent pourquoi il est important (en faisant notamment le lien avec la vie personnelle et / ou la future pratique professionnelle des élèves), présentent le plan de la leçon et résument ce qui sera abordé. Ensuite, en cours de leçon, les enseignants efficaces captent 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. [...]. Je vais vous expliquer un peu la démarche aujourd'hui. On va commencer... On vient de fixer l'objectif. On va passer par la suite à une petite activité sous forme de jeu de rôle. Je vais vous demander de participer et ensuite on reviendra sur la théorie avec quelques petits exemples concrets et à la fin si on a le temps, je pense qu'on prendra le temps, on verra des outils qui peuvent être utiles pour intégrer »

« 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 »

Les **consignes** peuvent également être observées. Elles 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 »

« Vous devez lire le texte et le résumer avec vos mots en un paragraphe »

La **gestion du temps et de l'espace** peut également être 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 et du 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 »

La **gestion de la participation** peut également être observée. Elle concerne les interventions par lesquelles l'enseignant désigne quel(s) élève(s) doi(ven)t réaliser une tâche.

Exemples de gestions de la participation :

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

« Lucas, peux-tu lire ce paragraphe ? »



Cette modalité 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...), mais pas les interventions par lesquelles il désigne quel(s) élève(s) doi(ven)t répondre aux questions, qui sont codées de manière minutieuse dans le groupe de catégories concernant les interventions des élèves (voir section 3.2).

Les **routines** peuvent également être observées. Pour être plus efficace, l'enseignant peut mettre en place des routines concernant l'ensemble des éléments liés à la gestion qui viennent d'être abordés. 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 prévisible* » (Gauthier, Desbiens & Martineau, 2009, p. 161). Les enseignants efficaces mettent en place des routines, ce qui libère leur propre mémoire de travail qu'ils peuvent consacrer 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, qui est précieux dans l'enseignement (Slavin, 2009).

Exemples de routines :

Distribution et ramassage de feuilles de manière ordonnée (par exemple en ayant préparé les paquets à l'avance et en demandant aux élèves de se les faire passer), les élèves savent comment les feuilles vont être distribuées, cela permet de gagner du temps.

Laisser des paquets de feuilles préparés à l'entrée que les retardataires n'ont qu'à prendre en arrivant (cela permet de commencer le cours sans attendre tous les retardataires et de ne pas s'interrompre à chaque fois qu'un retardataire arrive).

Rédiger le journal de classe toujours au même moment (en général en début de leçon en présentant l'objectif et le plan de la leçon).



Liens avec la grille de supervision « classique »

La catégorie « Gestion » de la grille MGP, ainsi que les notes qualitatives prises par l'observateur, opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision « classique » :

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.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)

3.1.1.2 *Le climat*

Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant remplit une fonction visant à instaurer un certain climat dans la classe.

Quand cela est possible, des précisions sont apportées lors de l'observation afin de préciser si l'intervention du futur enseignant concerne :

- la discipline ;
- la motivation et l'implication ;
- d'autres éléments liés au climat.



Les interventions par lesquelles l'enseignant gère **la discipline** peuvent être observées. Il est important d'intervenir sur les élèves perturbateurs 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) :

- 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 (meublier 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 à d'autres catégories de la grille MGP, notamment la gestion (section 3.1.1.1) et les éléments non verbaux (section 3.4), ce qui montre que ce sont surtout toutes les interventions préventives (notamment de gestion) qui permettent d'éviter les problèmes de comportements. Bissonnette & Richard (2013a) précisent qu'une gestion efficace de la classe comporte 80% d'interventions préventives et 20% d'interventions curatives.

Exemples d'interventions codées dans « Discipline » :

« *On reste attentifs* »

« *Anne, remets-toi au travail* »

Les interventions par lesquelles l'enseignant suscite **la motivation et l'implication** des élèves peuvent également être observées. Il est à noter que d'autres gestes professionnels suscitent également la motivation : la présentation claire des objectifs (section 3.1.1.1), le fait de souligner les aspects importants à retenir en lien avec la pratique professionnelle (section 3.1.2.1) et les questions faisant appel à l'opinion et/ou à l'expérience personnelle/professionnelle (section 3.1.2.2). Les interventions codées dans la catégorie « motivation » sont donc toutes les autres interventions visant à motiver les élèves.

Exemples d'interventions suscitant la motivation :

« *Tu peux y arriver* »

« *On va faire une super activité ensemble* »

Enfin, toutes **les autres interventions liées au climat** peuvent être codées dans une catégorie « autre climat », qui concerne notamment les manifestations d'affectivité positive (ex. : sens de l'humour, noms affectueux donnés aux élèves...), les manifestations d'affectivité négative (ex. : menaces, attitude cynique...) et les marques de politesse.

Exemples d'interventions codées dans « autre climat »

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

« *Je n'ai pas besoin de connaître votre avis sur la question* »

« *Merci* »



Liens avec la grille de supervision « classique »

La catégorie « Climat » de la grille MGP, ainsi que les notes qualitatives prises par l'observateur, opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision « classique » :

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 didactiques car ils sont généralement liés au contenu puisque, pour être efficace, ils doivent plutôt porter sur la prestation de l'élève plutôt que sur sa personne (section 3.1.2.3).

3.1.2. Les gestes professionnels didactiques

Maintenant que les deux gestes professionnels permettant de mettre en place les conditions nécessaires pour que l'apprentissage puisse se réaliser ont été définis, il convient d'aborder les gestes professionnels liés au contenu (terme générique utilisé pour les savoirs, savoir-faire et savoir-être).

3.1.2.1 L'instruction

Le terme « instruction » issu de la littérature anglo-saxonne, est utilisé pour distinguer clairement ce geste professionnel des gestes professionnels psychopédagogiques, liés à la gestion de classe (management).

La catégorie « Instruction » est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant consiste à présenter un élément lié au contenu (ex. : « *Le courant behavioriste est centré sur l'étude du comportement* » ; « *Piaget a étudié le développement intellectuel de l'enfant* »).

Quand cela est possible, des précisions sont apportées lors de l'observation afin de préciser si le futur enseignant :

- utilise des exemples et des contre-exemples ;
- souligne les aspects importants.

Par ailleurs, les interventions codées dans « Instruction » sont considérées par défaut comme portant sur du nouveau contenu. Si le futur enseignant aborde les connaissances préalables, l'observateur code également la modalité « Connaissances préalables ».



L'utilisation d'**exemples** et de **contre-exemples** peut être observée. Les exemples et les contre-exemples 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 de 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 »

« Par exemple, au lieu de forcer ce type de résident à mettre son manteau, il vaut mieux dire à quelqu'un d'autre et de manière à ce qu'il l'entende « Il a l'air de faire froid dehors » »

Le fait de souligner les **aspects importants** peut également être observé. 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 essentielle 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 »

Toutes les interventions codées dans « Instruction » sont considérées « par défaut » comme concernant un « nouveau contenu ». Lorsque l'enseignant aborde les connaissances préalables, l'observateur peut le préciser.

Exemple d'interventions codées dans « Instruction, connaissances préalables » :

« *Souvenez-vous, nous avons vu deux stades : le stade oral et le stade anal* »

« *Si vous vous rappelez bien, il y a deux grands types de dépendance* »



Liens avec la grille de supervision classique

La catégorie « Instruction » de la grille MGP, ainsi que les notes qualitatives prises par l'observateur, opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision « classique » :

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/ prise en compte des centres d'intérêt des élèves

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

3.1.2.2 Le questionnement et la vérification de la compréhension

Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant pose des questions liées au contenu / vérifie la compréhension des élèves.

La littérature sur l'enseignement efficace met en évidence l'importance de poser beaucoup de questions de types variés aux élèves (Good & Brophy, 2008 ; Hattie, 2009 ; Rosenshine, 1986 ; 2012). Les questions visant à vérifier la compréhension des élèves sont particulièrement importantes. Pour être efficace, un enseignant devrait vérifier 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, ces interventions remplissent deux autres fonctions : augmenter l'implication des élèves et diminuer les problèmes de discipline (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013).

Six types de questions peuvent être observés avec la grille MGP :

- les questions stéréotypées ;
- les questions « devinettes » ;
- les autres questions ;
- les questions spécifiques ;
- les questions métacognitives ;
- les questions d'opinion / les questions faisant appel à l'expérience personnelle et / ou professionnelle.



Les quatre premiers types de questions peuvent être situés sur un continuum (figure 8) allant des questions les plus stéréotypées, qui ne permettent pas à l'enseignant d'obtenir réellement des informations sur la compréhension des élèves, aux questions les plus spécifiques, qui permettent d'obtenir beaucoup d'informations sur la compréhension des élèves. Plus les questions sont situées sur la droite du continuum, plus elles permettent à l'enseignant d'obtenir des informations sur la compréhension des élèves.

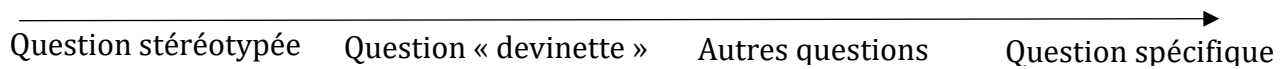


Figure 8 : continuum des quatre premiers types de questions

Les **questions stéréotypées** sont des questions très courtes adressées à l'ensemble de la classe (ex. : « *D'accord ?* », « *Ça va ?* », « *Ok ?* »), 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 ne vérifie 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).

Exemples de questions stéréotypées :

« *D'accord ?* »

« *Ça va ?* »

« *Ok ?* »

« *Ça va vous suivez ?* »

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

Les questions spécifiques sont plus élaborées (ex. : demander à un élève de reformuler ce qui a été vu, demander à un élève ce qu'il a compris, lui demander de donner des exemples...) et permettent d'obtenir de réelles informations sur ce que les élèves ont compris/n'ont pas compris. Les questions spécifiques sont donc plus efficaces que les questions stéréotypées.

Exemples de questions spécifiques :

« *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 ?* »

« *Dis-moi ce que tu as compris* » ou « *Peux-tu me dire ce que tu comprends ?* »²

Entre ces deux extrémités du continuum, on retrouve les questions « devinettes » et toutes les autres questions.

Les **questions « devinettes »** sont des questions sans support fourni aux élèves pour leur permettre de répondre (une vidéo, un texte, des explications orales...). Par conséquent, seuls les élèves qui connaissent déjà les réponses (grâce à leur milieu familial par exemple) peuvent répondre. Pour éviter de poser des questions « devinettes », il est important que l'enseignant se pose la question « Qu'ai-je mis en place pour permettre aux élèves de répondre à mes questions ? » (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.

Exemple de questions « devinettes » :

« *Savez-vous ce que veut dire céphalo-caudal ?* »

« *Savez-vous quelle est l'importance dans la communication, en taux de pourcentage, de verbal et de non verbal ?* »

Les **autres questions** sont toutes les autres questions **sur le contenu**. Elles sont plus élaborées que les questions stéréotypées et les questions devinettes, mais pas aussi élaborées que les questions spécifiques.

À ces quatre premiers types de questions s'ajoutent deux autres types de questions observés : les questions métacognitives et les questions

² 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).

d'opinion / les questions faisant appel à l'expérience personnelle et / ou professionnelle.

Les **questions métacognitives** sont les questions qui encouragent la métacognition, 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 Hattie (2009) et par Rosenshine (2012).

Exemples de questions métacognitives :

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

« *Est-ce que vous avez rencontré des difficultés dans les différentes étapes ? Qu'est-ce qui a été un peu plus compliqué pour vous ?* »

Les **questions d'opinion / les questions faisant appel à l'expérience personnelle et / ou professionnelle** sont les questions par lesquelles l'enseignant demande l'avis des futurs enseignants / fait appel à leur expérience personnelle et / ou professionnelle.

Exemples de questions d'opinion / questions faisant appel à l'expérience personnelle et / ou professionnelle :

« *Et vous en tant que futurs animateurs, est-ce que vous envisagez la chose comme ça ? Est-ce que pour vous ce serait une vocation ?* »

« *Qu'est-ce que vous avez pensé de la vidéo ?* »

S'il est bénéfique pour la motivation de faire appel au vécu et à l'expérience professionnelle des élèves, il faut veiller à ce que ce type de

questions ne se transforme pas en « questions devinettes » dans le sens où l'enseignant essaye de faire deviner l'ensemble du contenu aux élèves à partir de leur expérience personnelle / professionnelle. Par exemple, en abordant l'évolution du dessin de l'enfant lors d'une leçon sur le développement intellectuel de l'enfant, s'il est important de partir de l'expérience professionnelle de futures puéricultrices en leur demandant si elles ont déjà eu l'occasion d'observer des dessins d'enfants en crèche, il est peu productif d'essayer de leur faire deviner les termes précis des différents stades du « dessin du bonhomme ». Cela s'apparente plus alors à un « jeu de devinettes ».

Toutes les interventions codées dans « Questionnement / vérification de la compréhension » sont considérées « par défaut » comme concernant un « nouveau contenu ». Lorsque l'enseignant aborde les **connaissances préalables**, l'observateur peut le préciser.

Exemple d'interventions codées dans « Questionnement / vérification de la compréhension, connaissances préalables » :

« Sabrina, peux-tu me rappeler les stades du développement intellectuel de l'enfant ? »

« Thomas, peux-tu me rappeler ce qu'est l'autonomie et la dépendance ? »



Liens avec la grille de supervision « classique »

La catégorie « Questionnement / Vérification de la compréhension » de la grille MGP, ainsi que les notes qualitatives prises par l'observateur, opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision « classique » :

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

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 vérifier la compréhension des élèves :

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

3.1.2.3 Le feedback

Cette catégorie 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 de questionnement et de vérification de la compréhension, un feedback n'est efficace que s'il est construit sur quelque chose d'existant, c'est-à-dire lorsqu'il a lieu après le geste professionnel d'instruction. Si les élèves ne connaissent pas le contenu, il est plus efficace de leur enseigner que de leur donner des feedbacks sur des concepts peu compris (Hattie & Timperley, 2007).

A partir d'une synthèse des études portant sur l'efficacité des différents types de feedbacks, Hattie et Timperley (2007) ont élaboré un modèle du feedback efficace, c'est-à-dire du feedback permettant d'améliorer l'apprentissage (figure 9).

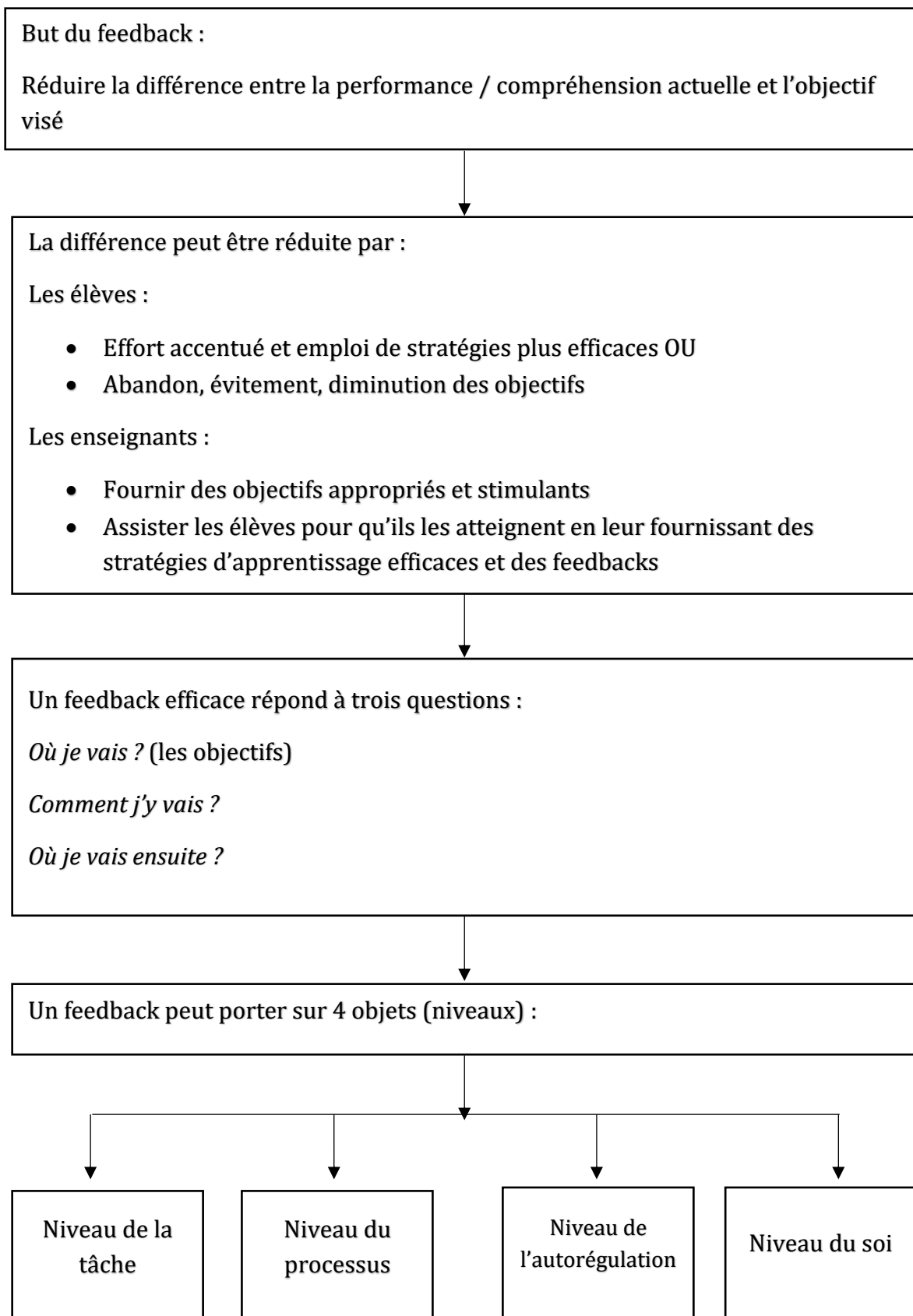


Figure 9 : modèle du feedback efficace (traduction libre de Hattie & Timperley, 2007, p. 87)

Comme le montre la figure 9, 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.

Un feedback efficace doit permettre à l'élève de répondre à trois questions : « Où je vais ? » (« Quel est l'objectif de la tâche ? »), « Comment j'y vais ? » (« Quelle est ma performance actuelle ? ») et « Où je vais ensuite ? » (« Qu'est-ce que je dois faire pour améliorer ma performance et atteindre l'objectif ? ») (ex. de feedback répondant aux trois questions : « *Tu devais réaliser un schéma résumant les étapes du développement intellectuel de l'enfant sous forme de mots-clés et de liens unissant ces mots-clés. Tu as bien identifié les mots-clés mais il manque des liens entre ceux-ci. Améliore ton schéma en réfléchissant aux liens unissant ces mots-clés* »). En ayant les informations lui permettant de répondre à ces trois questions, l'élève peut réduire l'écart entre sa performance et l'objectif. On voit ici l'importance pour l'enseignant de définir clairement l'objectif qu'il veut atteindre (lors de la planification) et d'ensuite communiquer clairement cet objectif aux élèves, comme cela a déjà été évoqué.

La façon de réduire l'écart entre la performance actuelle et l'objectif visé va également dépendre de ce sur quoi porte le feedback. Le feedback peut porter sur 4 niveaux :

- (1) **le niveau de la tâche / du produit** : le feedback porte sur la tâche ou le produit, permet à l'élève de savoir si son travail est correct ou incorrect et peut contenir des pistes d'amélioration (ex. : « *Ton texte est correct. Tu peux inclure plus d'informations sur le stade anal* ») ;
- (2) **le niveau du processus** : le feedback porte sur le processus utilisé pour réaliser la tâche (ex. : « *Tu as bien résumé les idées principales. Ton texte pourrait avoir plus de sens si tu révises les connecteurs* ») ;

- (3) **le niveau de l'autorégulation** : le feedback encourage l'élève à s'autoréguler, ce qui peut développer sa capacité à s'autoévaluer et son sentiment d'efficacité lorsqu'il s'engage dans une tâche (ex. : « *Tu connais la structure du texte informatif. Vérifie toi-même que tu l'as bien respectée* ») ;
- (4) **le niveau du « soi »** : le feedback porte sur la personne elle-même et non sur la façon dont elle a réalisé la tâche (ex. : « *Tu es un super élève* »).

L'efficacité des feedbacks est variable selon le niveau sur lequel ils portent. Les feedbacks portant sur le « soi » (FS) sont rarement efficaces, car ils ne répondent à aucune des trois questions, détournent l'attention de la tâche et peuvent engendrer la peur de se tromper et de recevoir un feedback négatif portant sur sa personne. Les feedbacks portant à la fois sur le soi et sur la tâche sont moins efficaces que les feedbacks portant seulement sur la tâche. Les feedbacks portant sur la tâche (FT), les feedbacks portant sur le processus (FP) et les feedbacks portant sur l'autorégulation (FR) sont efficaces et fonctionnent de manière interdépendante : il est important de faire évoluer les élèves d'une centration sur la tâche / le produit à une centration sur la tâche, le processus et l'autorégulation en passant par une centration sur la tâche et le processus. Les feedbacks portant sur l'autorégulation 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.

Sept types de feedbacks, opérationnalisés à partir des travaux de Crahay (2007), De Landsheere & Bayer (1974) et Hattie & Timperley (2007), peuvent être 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, 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* »

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).

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 ? »

Les feedbacks spécifiques et les feedbacks sollicitant une correction / une amélioration / un développement 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 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 d'autres élèves 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 ?* »

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.

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 catégories 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 d'instruction) (Hattie & Timperley, 2007) ;
- (2) **les feedbacks spécifiques, les feedbacks sollicitant une correction / une amélioration / un développement de la réponse, 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 geste professionnel consistant à instaurer un certain climat dans la 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) le geste professionnel consistant à mettre en place des **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 « classique »

La catégorie « Feedback » de la grille MGP, ainsi que les notes qualitatives prises par l'observateur, opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision « classique » :

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

Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant consiste à apporter une aide (étau) à l'élève pendant l'apprentissage.

Au sens commun du terme, un étau est une « *pièce de charpente servant à soutenir ou à épauler provisoirement toute partie d'un ouvrage* » (dictionnaire Larousse³). Dans le domaine de l'enseignement, le principe est le même : fournir de l'aide à l'élève afin qu'il réalise une tâche qu'il ne pourrait pas réaliser seul et enlever graduellement cette aide jusqu'à ce que l'élève soit autonome. L'étayage est le fondement de

³ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9tai/31254>

l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Les états 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 états 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 états physiques et visuels sont codés dans le groupe de comportements « Fonctions des éléments non verbaux » (section 3.4).



Liens avec la grille de supervision « classique »

La catégorie « Etayage » de la grille MGP, ainsi que les notes qualitatives prises par l'observateur, opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision « classique » :

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)

3.2 Les types d'interventions des élèves

3.2.1 Les six types d'interventions des élèves

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

Six types d'interventions des élèves peuvent être observées :

- les réponses individuelles ;
- les réponses par groupes ;
- les réponses collectives ;
- les prises de parole spontanées ;
- les lectures à voix haute ;
- les questions.



Les **réponses individuelles** sont codées **lorsqu'un élève donne une réponse individuelle, qu'elle soit orale, écrite ou gestuelle**. Les réponses sont généralement orales, mais il est intéressant pour le futur enseignant de savoir qu'il peut susciter différents types de réponses (Archer & Hughes, 2011) : des réponses orales, mais aussi des réponses écrites (ex. : écrire sa réponse sur un tableau blanc individuel) et des réponses gestuelles (ex. : lever le pouce pour dire qu'on est d'accord).

En ce qui concerne les réponses individuelles, une attention particulière est portée à la façon dont l'élève qui répond a été désigné (ou non). Plusieurs modalités peuvent être codées :

- **non désigné** : l'élève qui répond n'a pas été désigné, car l'enseignant a posé la question « à la cantonade », c'est-à-dire sans désigner qui doit répondre ;
- **désigné parmi les volontaires** : l'élève qui répond a été désigné parmi les volontaires ;
- **désigné parmi les non volontaires** : l'élève qui répond a été désigné parmi les non-volontaires ;
- **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) ;
- **désigné au hasard** : l'élève qui répond a été désigné au hasard ;
- **poursuite de l'échange** : l'élève qui répond est celui qui a répondu juste avant ;
- **autre type de désignation** : l'élève qui répond a fait l'objet d'un autre type de désignation (ex. : réponses à tour de rôle).



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. Cette catégorie est utilisée pour coder les interventions non précédées d'une

question de l'enseignant. Si l'intervention d'un élève est précédée d'une question de l'enseignant, elle est codée dans 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).

Les **questions des élèves** sont codées **lorsqu'un élève pose une question liée au contenu / à la tâche**.



Liens avec la grille de supervision « classique »

Les types d'interventions de l'élève codées avec la grille MGP, ainsi que les notes qualitatives prises par l'observateur, opérationnalisent l'item suivant de la grille de supervision « classique » :

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

Après avoir défini les différents types d'interventions des élèves observées avec la grille MGP, il convient de répondre à la question suivante : **pourquoi accorder une telle importance à la manière dont les élèves sont désignés ?** La littérature sur l'enseignement efficace 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). Les enseignants efficaces veillent à interroger les non-volontaires. En effet, plusieurs auteurs (Gauthier, Bissonnette et 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 peut-être 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 pose une question (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 vérifier 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 les réponses aux questions sur un tableau blanc individuel et de montrer celui-ci tous en même temps.

Cette stratégie permet de vérifier la compréhension de tous les élèves en même temps et peut être utilisée à tout moment. 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 blancs :

« 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).

Cette stratégie est plus efficace que d'envoyer un seul élève au tableau (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013) :

- 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).

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).

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 pose 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 la question de l'enseignant 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.

Avant que les groupes de comportements suivants ne soient définis, la figure 10 propose une adaptation du **modèle EQPCER** (Enseigner d'abord – Questionner – Pause – Choisir un élève au hasard – Ecouter la réponse – Rétroaction appropriée) que Hollingsworth et Ybarra (2013) préconisent pour vérifier la compréhension des élèves. Cette adaptation permet d'établir des liens entre le modèle de ces auteurs et la grille MGP et de visualiser les **liens qui existent entre plusieurs gestes professionnels** : l'instruction, le questionnement / la vérification de la compréhension, la façon de désigner les élèves et le feedback.

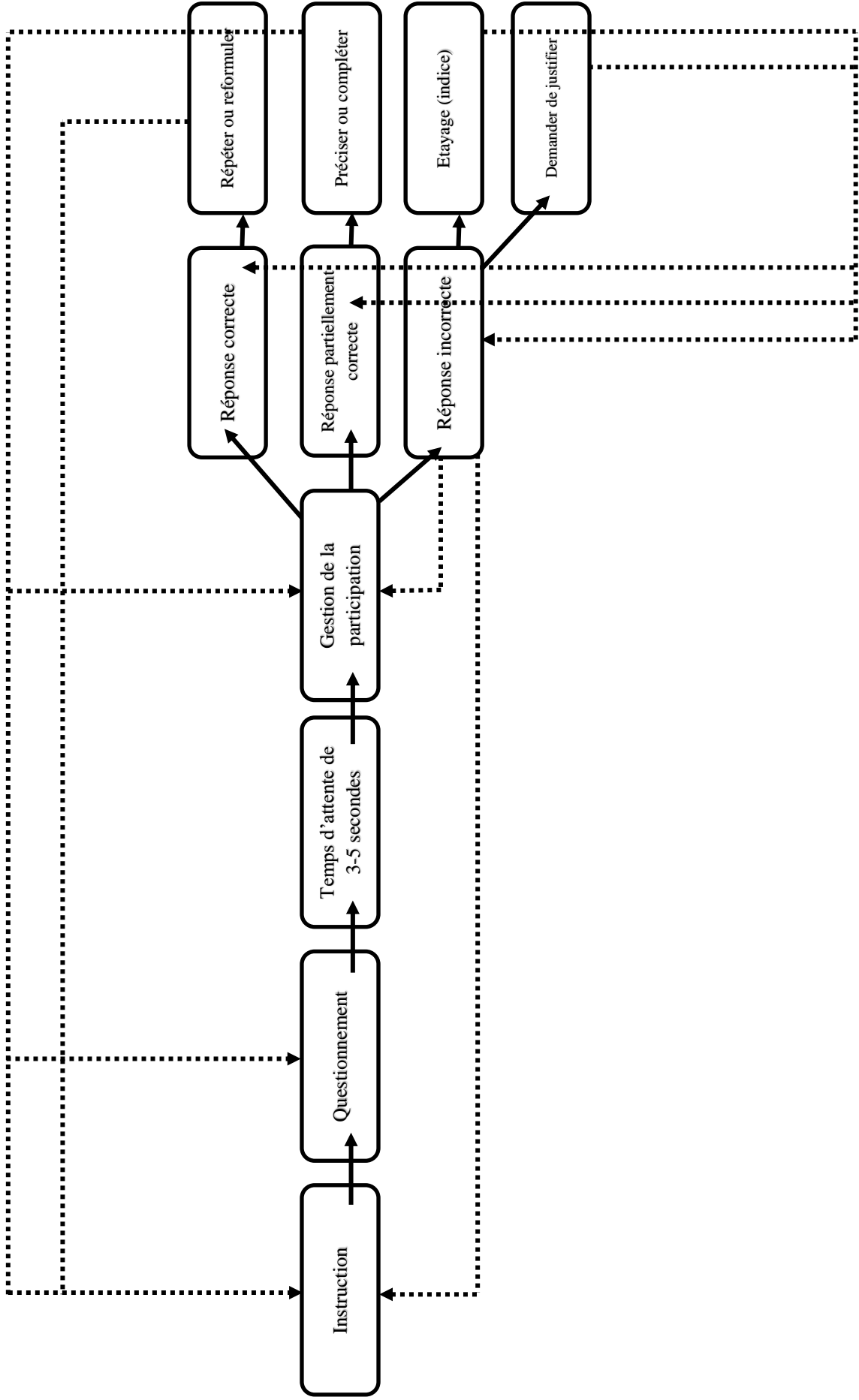


Figure 10 : adaptation du modèle EQPCER de Hollingsworth & Ybarra (2013)

Selon le modèle EQPCER, l'enseignant doit **Enseigner** (geste professionnel d'instruction) avant de vérifier la compréhension (sauf s'il souhaite évaluer les connaissances antérieures des élèves). S'il pose des questions avant d'avoir enseigné et à propos d'un contenu que les élèves ne connaissent pas, il pose des questions intitulées « questions devinette » dans la grille MGP.

Après avoir enseigné, l'enseignant **Questionne** de façon précise les élèves et évite les questions intitulées « questions stéréotypées » dans la grille MGP.

Après avoir posé la question, l'enseignant fait une **Pause** d'au moins 3 à 5 secondes 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 bâtonnets utilisés 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 qu'on vérifie la compréhension.

L'enseignant doit 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 (feedback).

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 un feedback spécifique afin d'expliquer 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 l'instruction.

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 un feedback spécifique. Après avoir précisé ou complété, l'enseignant peut soit poser la question à un autre élève, soit poser une autre question, soit continuer l'instruction.

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 (feedback sollicitant une correction / une amélioration / un développement dans la grille MGP). 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 vérifier 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 reprend ses explications (geste professionnel d'instruction). Il repose ensuite la question aux deux élèves et à d'autres élèves.

De manière générale, la stratégie visant à vérifier la compréhension des élèves favorise la mémorisation : *« La répétition et la reformulation utilisées au cours du processus de vérification de la compréhension, à la fois par les élèves et par l'enseignant, sont des stratégies cognitives très efficaces qui contribuent à graver l'information dans la mémoire à long terme des élèves. Si vous interrogez trois élèves et que vous reformulez deux fois leur réponse pour la confirmer, les élèves l'auront entendue six*

fois. Elle s'inscrira dans leur mémoire permanente » (Hollingsworth & Ybarra, 2013, p. 32).

3.2.2 Les modalités ajoutées aux types d'interventions des élèves

3.2.2.1 Le destinataire de l'intervention de l'élève

Le type de modalité permettant de préciser le type de destinataire a été ajoutée afin de mettre en évidence à qui l'élève s'adresse. La figure 11 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 ».

Une seule modalité peut être précisée (pour éviter d'alourdir l'observation informatisée) : la modalité « Interaction d'élève à élève ». **Cette modalité est codée lorsque que l'intervention de l'élève (au sujet du contenu) s'adresse à un autre élève.**

Les autres destinataires des interventions de l'élève ne sont pas précisés lors de l'observation informatisée, car il s'agit en général de l'enseignant. Néanmoins, lors de l'observation « à l'œil nu », le futur enseignant doit être attentif aux trois types d'interactions (figure 11).

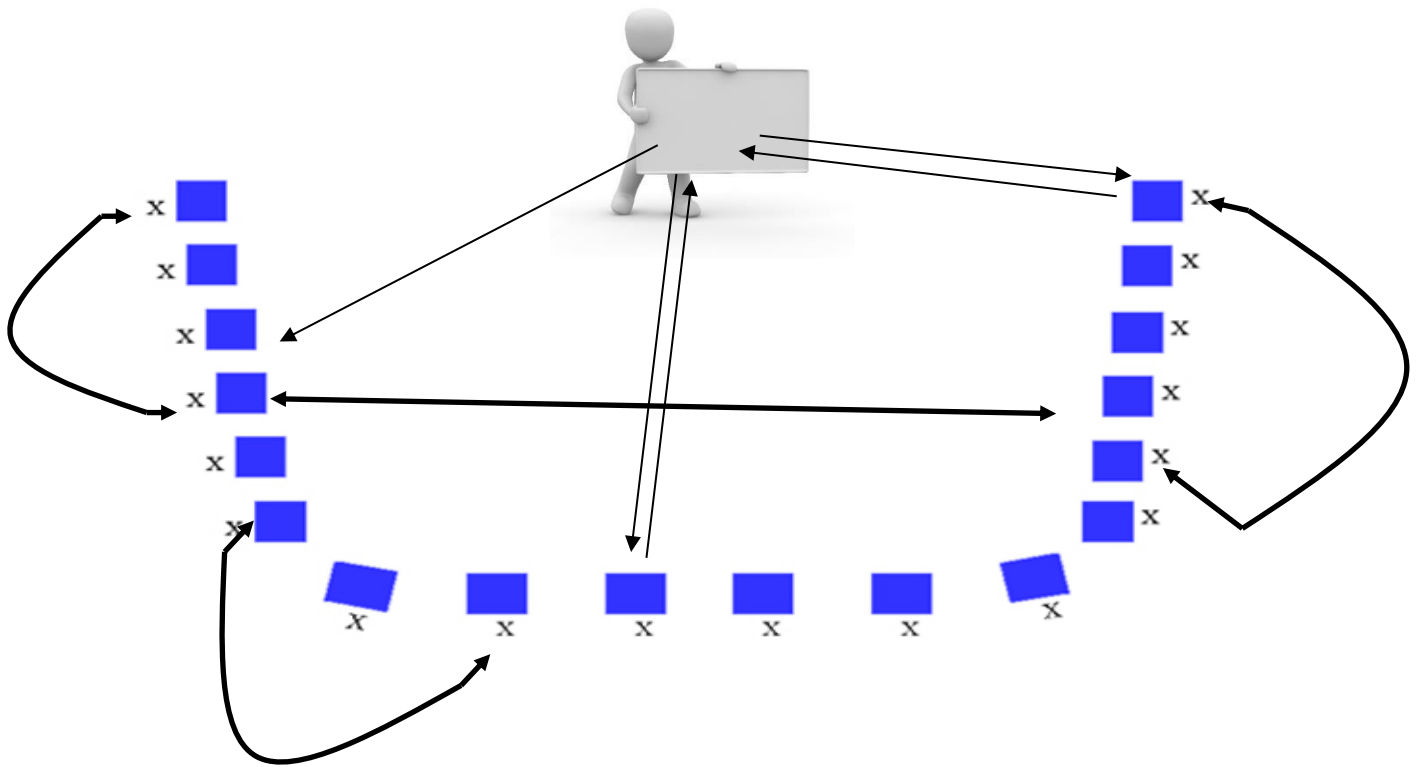


Figure 11 : différents types d'interactions qui peuvent survenir dans une classe

3.2.2.2 Le contenu de l'intervention de l'élève

Le type de modalité permettant de préciser le contenu de l'intervention de l'élève a été ajouté afin de mettre en évidence ce sur quoi porte l'intervention de l'élève. Une seule modalité est peut être précisée (pour éviter d'alourdir l'observation informatisée) : la modalité « interventions métacognitives ».

Cette modalité 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) consiste à verbaliser ses stratégies, à se poser des questions à voix haute...

3.3 L'activité de l'élève

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 développement⁴ (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 12 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

⁴ 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.

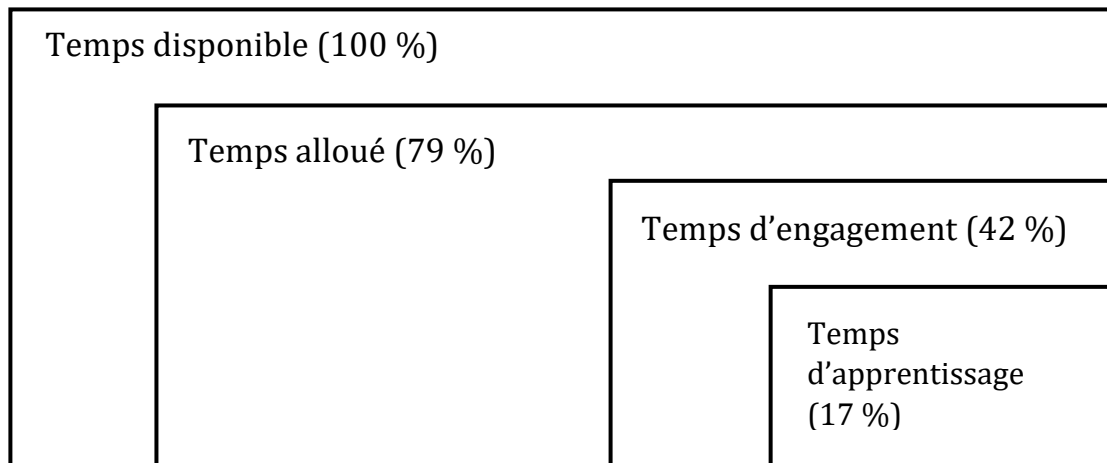


Figure 12 : la répartition du temps d'enseignement et du temps d'apprentissage (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 141)

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 prend des notes qualitatives sur les types

d'activités proposés aux élèves. Il est particulièrement 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 à 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'un des ouvrages de référence du cours :

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

Qui plus est, 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'un des ouvrages de référence du cours :

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

Le **type de synthèse** peut également être observé : 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...). La synthèse sous forme de texte lacunaire ne permet pas de vérifier 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 taxonomique de ce genre de synthèse est bas, contrairement aux synthèses rédigées par les

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

La littérature sur l'enseignement efficace met en évidence l'importance de la synthèse permettant aux élèves de réaliser **l'objectivation des apprentissages** : « *L'objectivation constitue une intervention pédagogique favorisant l'intégration des apprentissages en mémoire. Elle repose sur un questionnement de l'enseignante ou de l'enseignant incitant les élèves à nommer les éléments essentiels à retenir de l'activité d'apprentissage réalisée. Ce questionnement permet aux élèves de mettre en place une activité métacognitive visant la prise de conscience de ce qui est important à placer en mémoire* » (Bissonnette & Richard, 2001 ; pp. 76-77). 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 : 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 grossière, 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 questions de l'enseignant. Néanmoins, une analyse fine

de la leçon révèle qu'ils sont constamment sollicités par la future enseignante qui leur pose des questions appartenant aux catégories « autres questions » et « questions spécifiques ». 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 grossière, 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 plus 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 illustré 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 le contenu que l'enseignant a essayé de mettre en évidence 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 ça sert ?). Deux cas de figure peuvent se présenter : soit l'enseignant communique les objectifs, soit l'introduction ou le déroulement de la leçon sont suffisamment explicites. Dans certains cas, les objectifs peuvent être explicités plus tard car « trop en révéler » nuit parfois à l'éveil de la curiosité nécessaire au bon déroulement. Il n'est donc pas nécessaire de « tout communiquer tout le temps », mais il faut éviter le genre de dérives présentées dans les exemples ci-dessus.

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.**

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.

Les enseignants efficaces augmentent 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 d'instruction.

Les enseignants efficaces commencent le cours à l'heure et respectent l'horaire prévu. Ils **préparent à l'avance** le plus de choses possible (et notamment le matériel). Tout ce qui est planifié (le matériel, les questions, 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.

Les enseignants efficaces **évitent les digressions** et **diminuent la durée des transitions**, qui peuvent être définies comme « *le passage d'une activité à une autre* » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 142).

Les transitions sont mieux gérées lorsque l'enseignant met en place des **routines**, qui ont déjà été définies dans la section 3.1.1.1. Les routines permettent « *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 la mémoire de travail des élèves et de l'enseignant qui peuvent alors se concentrer sur d'autres activités. Encore une fois, on voit l'étroite relation qu'entretiennent les gestes professionnels entre eux.



Liens avec la grille de supervision « classique »

L'activité de l'élève codée avec la grille MGP, ainsi que les notes qualitatives prises par l'observateur, opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision « classique » :

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 efficiente 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...)

3.4 Les fonctions des éléments non verbaux

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

3.4.1 Les gestes professionnels (non verbaux) psychopédagogiques

3.4.1.1 La gestion (non verbale)

Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un élément non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction de gestion.

Exemples d'éléments non verbaux remplissant une fonction de gestion :

Déplacer les bancs

Distribuer les feuilles

Pointer sa montre pour indiquer que le temps prévu pour réaliser l'exercice est écoulé

3.4.1.2 Le climat (non verbal)

Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un élément non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction de climat.

Exemples d'éléments non verbaux favorisant une gestion de classe proactive (Bissonnette & Richard, 2013a) :

- occuper l'espace ;
- balayer la classe du regard ;
- se déplacer près des élèves perturbateurs ;
- remise au travail discrète (ex. : par un regard) des élèves perturbateurs.

Exemples d'éléments non verbaux favorisant un climat de travail positif :

- sourires ;
- déplacements pour être parmi les élèves et pas uniquement « accroché » au bureau.

3.4.2 Les gestes professionnels (non verbaux) didactiques

3.4.2.1 Les gestes professionnels (non verbaux) d'instruction

Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un élément non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction d'instruction.

Exemples d'éléments non verbaux remplissant une fonction d'instruction :

- pointer un élément sur un document ;
- réaliser une démonstration.

3.4.2.2 Les gestes professionnels (non verbaux) de vérification de la compréhension / feedback / étayage

La littérature sur l'enseignement efficace souligne l'importance des déplacements visant à vérifier 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 vérifier 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.

Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un élément non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction de vérification de la compréhension et/ou de feedback et/ou d'étayage.

Le tableau 5 présente des exemples d'éléments non verbaux associés à chacune de ces trois fonctions.

Tableau 5 : exemples d'éléments non verbaux remplissant une fonction de vérification de la compréhension, de feedback et d'étayage

Exemples d'éléments non verbaux visant à vérifier la compréhension	Exemples de feedbacks non verbaux	Exemples d'étais non verbaux
Se déplacer près des élèves pour vérifier leur compréhension en regardant leurs feuilles	<p>Un hochement de tête pour valider une réponse</p> <p>Faire « non » de la tête pour désapprouver une réponse</p> <p>Pouce levé pour approuver une réponse</p> <p>Pouce baissé pour désapprouver une réponse</p> <p>Un haussement de sourcil pour indiquer à un élève qu'il est sur la mauvaise voie</p>	<p>Guider la main d'un élève lorsqu'il trace une lettre</p> <p>Souligner par un geste la source de difficulté d'un exercice</p>

Ces éléments non verbaux peuvent être accompagnés d'interventions verbales (ex. : questions, feedbacks oraux, indices...).

3.4.3 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 min alors que les élèves, en train de travailler individuellement, lui font signe qu'ils ont besoin d'aide.



Liens avec la grille de supervision « classique »

Les fonctions des éléments non verbaux codées avec la grille MGP, ainsi que les notes qualitatives prises par l'observateur, opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision « classique » :

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...)

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

3.5 Les supports

Cette catégorie est codée lorsque l'observateur souhaite mettre en évidence un élément lié aux types de supports didactiques employés (ex. : tableau noir, 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 noir, ainsi que les états visuels utilisés.

Le **tableau noir** 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 noir 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 vérifier 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'évaluer la compréhension de tous en même temps (ex. : utilisation de tableaux blancs individuels). Enfin, comme beaucoup d'éléments, l'utilisation du tableau noir 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 carte 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 « classique »

La catégorie « Supports » codée avec la grille MGP, ainsi que les notes qualitatives prises par l'observateur, opérationnalisent les items suivants de la grille de supervision « classique » :

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...)

3.6 Les niveaux de maîtrise

De manière générale, c'est surtout après l'observation de la leçon que les résultats issus de l'utilisation de la grille MGP sont utilisés pour attribuer un niveau de maîtrise (démonstré – partiellement démontré – non démontré) aux items de la grille de supervision « classique » (annexe 1).

Néanmoins, trois catégories supplémentaires permettent à l'observateur de signaler des niveaux de maîtrise « provisoires » pendant l'observation en direct (qui devront être confirmés lors de l'interprétation des résultats).

Trois niveaux de maîtrise peuvent être associés à chaque geste professionnel :

- démontré ;
- partiellement démontré ;
- non démontré.



Pratiquement, ils sont surtout utilisés pour signaler des « extrêmes » : soit « signal d’alerte » (ex. une erreur de matière), soit élément très satisfaisant (ex.: une activité très efficace...). Le tableau 6 présente des exemples de niveaux de maîtrise associés à des gestes professionnels.

Tableau 6 : exemples de niveaux de maîtrise associés à des gestes professionnels

Démontré	Partiellement démontré	Non démontré
Un exemple particulièrement bien trouvé	Une consigne claire mais un peu trop longue	Une erreur de matière
Une très bonne question visant à vérifier la compréhension	Une bonne question de vérification de la compréhension mais l’enseignant ne laisse pas assez de temps aux élèves pour répondre et donne la réponse lui-même	Une erreur d’orthographe
Une activité signifiante liée à la pratique professionnelle des élèves		Une consigne particulièrement peu claire
		Une activité qui ne permet pas d’atteindre l’objectif visé



Un tableau récapitulatif des définitions opérationnelles des catégories et des modalités de la grille MGP est disponible en annexe 2. Il peut servir de glossaire au lecteur qui veut trouver rapidement la définition d’une catégorie ou d’une modalité.

4. Conclusion

Ce guide a fourni des pistes au futur enseignant pour « *interpréter adéquatement les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines* » et « *gérer et évaluer des situations d'apprentissage* » à travers la présentation d'une grille d'observation créée dans le cadre de la formation pratique dispensée aux futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur et intitulée « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP). Cette grille permet de centrer l'attention du futur enseignant sur des gestes professionnels importants à observer et à développer en formation. 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'apprentissage en se référant à des modèles. Dans le cadre de ce guide, ce sont les modèles de l'enseignement efficace qui ont été mis en avant. D'autres modèles peuvent également être utilisés, mais il convient toujours d'en questionner l'efficacité.

Le guide suivant fournit des pistes pour « *Porter un regard réflexif sur sa (une) pratique* » (décret de 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents ; décret de 2001 définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur).

5. 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.

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., 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., & 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>

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).

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

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.

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. & 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.
- 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/>

http://fotomelia.com/?page_id=471&did=48204&file=0

*Ce guide fournit des pistes au futur enseignant pour
« interpréter adéquatement les situations vécues en classe
et autour de la classe en mobilisant des connaissances
en sciences humaines » et « gérer et évaluer des
situations d'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 sur des gestes
professionnels importants à observer et à développer en
formation.*

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