

*Guide pour « porter un regard réflexif
sur sa (une) pratique »*

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/2016/9708/5

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. Pistes générales pour porter un regard réflexif sur sa pratique	9
2.1 Comment je réfléchis ? Quels processus réflexifs je mets en œuvre ?.....	9
2.2 A quoi je réfléchis ? Sur quels objets (gestes professionnels et effets) porte ma réflexion ? A partir de quels modèles de référence ?	14
2.3 A partir de quelles données je réfléchis ? A partir de mes impressions et si possible de données objectives ?	17
3. Mise en pratique	18
4. Conclusion	50
5. Références bibliographiques	51

1. Introduction

Ce guide fournit des pistes pour porter un regard réflexif sur sa (une) pratique en (1) mobilisant différents processus réflexifs ; (2) abordant différents gestes professionnels importants (et leurs effets) ; (3) se référant à ses impressions et à des informations objectives (vidéo, observations réalisées par des pairs et/ou des superviseurs...). Ces pistes sont illustrées par l'analyse des résultats issus de l'observation de la prestation d'une future enseignante d'une année académique antérieure (que nous appellerons Chloé dans la suite du texte pour préserver son anonymat).

Il constitue le 5^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.

Comme cela a été évoqué dans le 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 », 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.

2. Pistes générales pour porter un regard réflexif sur sa pratique

Tout comme « *planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage* », « *porter un regard réflexif sur sa pratique* », cela s'apprend. Les enseignants entendent souvent qu'ils doivent « être réflexifs », comme si le simple fait de réfléchir à leurs pratiques allaient leur permettre de s'améliorer, quels que soient la façon dont ils s'y prennent pour réfléchir et ce sur quoi ils réfléchissent. Ce guide propose des pistes aux futurs enseignants pour les aider à « *porter un regard réflexif sur leurs pratiques* » en répondant à trois questions principales : (1) Comment je réfléchis ? Quels processus réflexifs je mets en œuvre ? (2) A quoi je réfléchis ? Sur quels objets (gestes professionnels et effets) porte ma réflexion ? A partir de quels modèles de référence ? (3) A partir de quelles données je réfléchis ? A partir de mes impressions et si possible de données objectives ?

2.1 Comment je réfléchis ? Quels processus réflexifs je mets en œuvre ?

De manière générale, trois grands types de processus réflexifs peuvent être mis en œuvre par le futur enseignant pour porter un regard réflexif sur sa pratique (Derobertmeasure, 2012) :

- **les processus réflexifs de niveau 1**, indispensables à la mise en place d'une pratique réflexive, consistent principalement à décrire sa pratique et à en prendre conscience ;
- **les processus réflexifs de niveau 2** consistent à prendre de la distance vis-à-vis de sa pratique en (1) la justifiant (par rapport à ses préférences, par rapport au contexte ou en utilisant des arguments pédagogiques ou éthiques) ; (2) en l'intentionnalisant; (3) en l'évaluant, (4) en la diagnostiquant ;
- **les processus réflexifs de niveau 3** sont tournés vers le futur et consistent notamment à proposer des alternatives à sa pratique.

Le tableau 1 présente les 13 processus réflexifs, répartis en trois niveaux, les définitions associées et des exemples.

Tableau 1 : 13 processus réflexifs (Derobertmeasure, 2012)

Niveau	Processus réflexif	Définition	Exemples
I	Narrer/décrire sa pratique	Le futur enseignant décrit sa pratique.	« Là, je leur demande d'analyser et de synthétiser le graphique »
	Questionner	Le futur enseignant se pose des questions sur sa pratique, mais n'apporte pas de réponse à ses questions.	« Je me demande si les textes lacunaires ont un intérêt »
	Prendre conscience	Le futur enseignant prend conscience de certains éléments de sa pratique (ex.	« Je me suis rendue compte que je n'avais parlé qu'à une partie de la classe »
	Pointer ses difficultés/ses problèmes	Le futur enseignant pointe ses difficultés, ses problèmes.	« J'éprouve beaucoup de difficultés à cerner les éléments essentiels du contenu »
II	Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition	Le futur enseignant justifie sa pratique selon ses préférences, une tradition.	« J'ai toujours aimé animer des travaux de groupes »
	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels	Le futur enseignant justifie sa pratique en fonction d'arguments contextuels.	« Telle méthode n'est pas applicable au vu du nombre d'élèves dans la classe »
	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques	Le futur enseignant justifie sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques.	Argument pédagogique : « telle méthode est plus efficace qu'une autre » Argument éthique : « telle activité développe la citoyenneté »
	Intentionnaliser sa pratique	Le futur enseignant établit un lien entre sa pratique et l'objectif qu'il s'était fixé au départ.	« Mon but était de leur faire synthétiser la matière avec leurs mots »

	Évaluer sa pratique	Le futur enseignant évalue les effets de ses pratiques et évalue si elles répondent aux attentes de formation.	<i>« Si je m'autoévalue, je trouve que cette activité n'a pas fonctionné, car les élèves n'ont pas compris le contenu qui se cachait derrière l'activité »</i>
	Diagnostiquer	Le futur enseignant identifie la raison pour laquelle il a agi d'une certaine manière.	<i>« Je n'ai pas pris suffisamment en compte les réponses des élèves, car j'étais stressée et que je voulais arriver au terme de la leçon avant la sonnerie »</i>
III	Proposer une ou des alternatives à sa pratique	Le futur enseignant propose une ou des alternatives à sa pratique.	<i>« La prochaine fois, je demanderai à un autre élève de compléter la réponse de son camarade, au lieu de compléter moi-même à chaque fois »</i>
	Explorer une ou des alternatives à sa pratique	Le futur enseignant propose plusieurs alternatives, évalue chacune d'elles et choisit la plus adéquate.	<i>« La prochaine fois, je vais mettre en œuvre une technique visant à faire participer tous les élèves. Parmi les deux techniques que j'ai en tête (interroger les élèves au hasard et utiliser des tableaux blancs individuels), je vais choisir la première, car elle me semble plus adaptée aux types de questions que j'ai planifiées pour ma prochaine leçon »</i>
	Théoriser	À partir de sa pratique, le futur enseignant formule des règles qui	<i>« Grâce à ce problème de compréhension des élèves, je me suis rendu compte qu'une</i>

		lui seront utiles pour sa pratique future.	<i>des règles du métier est de traduire la matière « savante » en matière accessible pour les étudiants »</i>
--	--	--	---

Pour modifier ses pratiques, il est important d'être capable de mobiliser les trois types de processus réflexifs **de manière équilibrée**. Avant toute chose, il faut être capable de décrire sa pratique de manière objective. En effet, il ne sert à rien de justifier son action selon des arguments pédagogiques ou éthiques ou de proposer des alternatives si l'on n'est pas capable de décrire objectivement son action. Les deux étapes suivantes (prendre de la distance et se tourner vers le futur) seraient alors complètement tronquées par une mauvaise description dès l'étape 1. Par exemple, lors d'une année académique antérieure, une future enseignante était capable de justifier le choix d'une formule pédagogique (le débat) par des arguments pédagogiques et éthiques (ex. : « *J'ai choisi de proposer un débat aux élèves car c'est important pour leur apprendre la démocratie et le partage de la parole* ») alors qu'elle était incapable de décrire correctement sa pratique à partir de la vidéo (la leçon qu'elle avait donnée n'était en fait pas un débat, car les élèves n'échangeaient pas entre eux, seuls quelques élèves échangeaient avec l'enseignante).

La figure 1 présente un outil créé pour aider le futur enseignant à porter un regard réflexif sur sa pratique en mobilisant les trois niveaux de processus réflexifs. Cet outil a été créé en déclinant les processus réflexifs (Derobertmeasure, 2012) sous la forme de questions que le futur enseignant peut se poser pour porter un regard réflexif à sa pratique.

ETAPE 2 : PRENDRE DU REcul

Quelle était mon intention en mettant en œuvre ces actions ?

Comment je m'évalue ?

Comment je justifie mes actions ? En fonction de mes préférences, du contexte ou d'arguments pédagogiques et éthiques ?

Quelles sont les raisons de mes actions ?

ETAPE 1 : DECRIRE

Quelles actions ai-je mis en œuvre durant ma leçon ?

De quoi je prends conscience en regardant ma leçon ?

Quelles questions je me pose ?

Quelles sont mes difficultés ?

ETAPE 3 : SE TOURNER VERS LE FUTUR

Quelles sont les alternatives que je peux mettre en œuvre la prochaine fois ?

Quelle est l'alternative la plus adéquate ?

Quelles règles de la pratique je peux formuler à partir de mon expérience pour guider ma pratique future ?

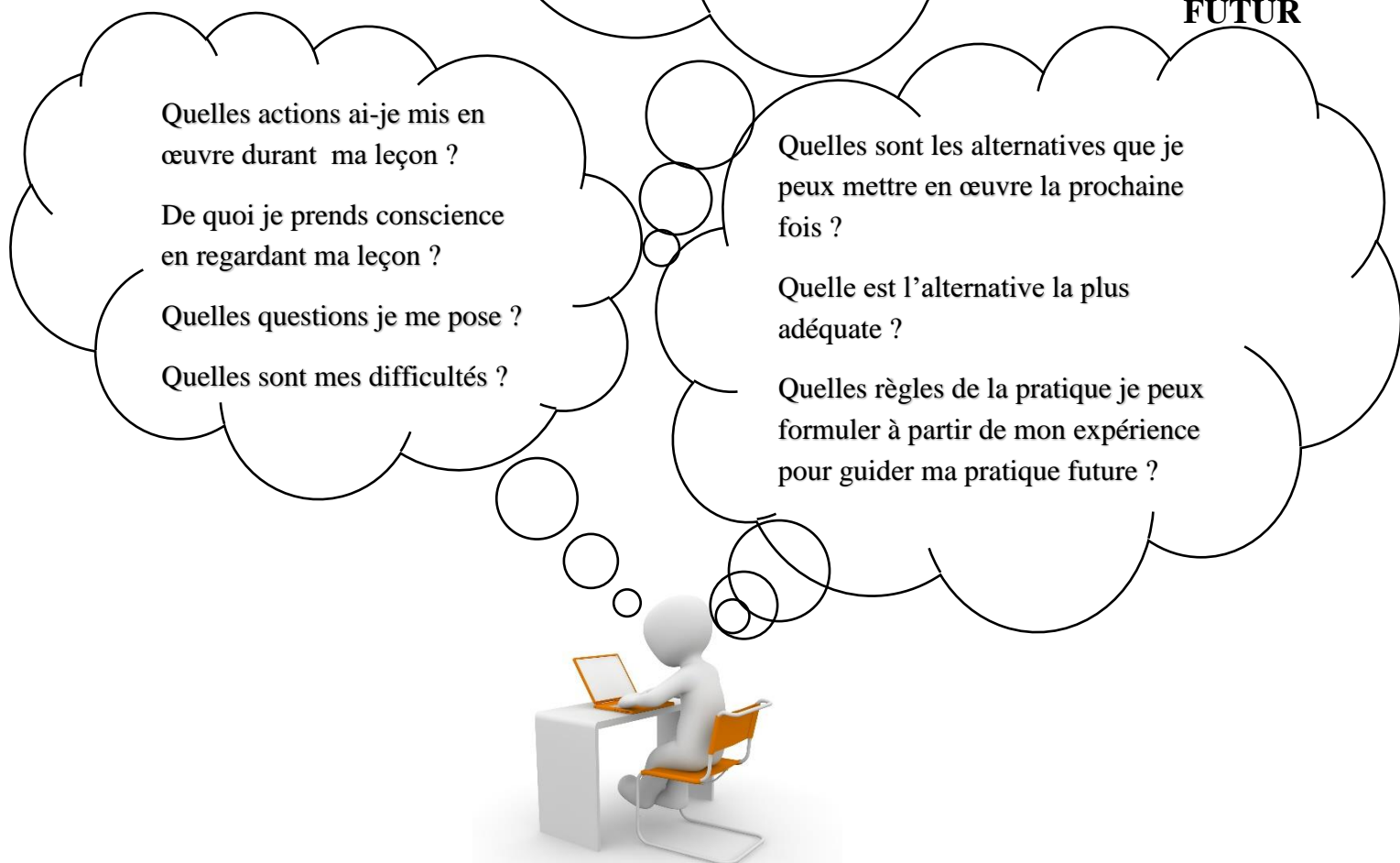


Figure 1 : outil pour porter un regard réflexif sur sa pratique en mobilisant les trois niveaux de processus réflexifs

2.2 A quoi je réfléchis ? Sur quels objets (gestes professionnels et effets) porte ma réflexion ? A partir de quels modèles de référence ?

Comme le soulignent certains auteurs, une des dérives de la réflexivité est de considérer que « *Dans certains cas extrêmes, on donne l'impression que tant que les enseignants ont réfléchi à propos de quelque chose, tout ce qu'ils décident de faire est correct puisqu'ils y ont réfléchi* » (traduction libre de Zeichner & Tabachnick, 1991, p. 2). En d'autres termes, « tant qu'un enseignant réfléchit, il est efficace ». Notre propos se veut un peu caricatural pour mettre en évidence l'importance de porter un regard réflexif sur ses pratiques, non pas « à vide », c'est-à-dire sans aucun modèle de référence auquel comparer sa propre pratique, mais bien au regard de modèles. Par exemple, le modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage présenté dans le 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 », et élaboré à partir d'une synthèse de la littérature sur l'enseignement efficace, peut être utilisé par le futur enseignant pour (1) porter un regard réflexif sur les différents types d'actions qu'il a mises en œuvre et leurs effets sur les élèves ; (2) comparer sa pratique aux pratiques efficaces identifiées dans la littérature.

Pour aller plus loin...

Voici un lien vers un extrait d'un entretien avec le Professeur Clermont Gauthier expliquant l'importance de porter un regard réflexif sur sa pratique en référence à un modèle des bonnes pratiques validé par la recherche :

<https://www.youtube.com/watch?v=AiTwoM1rb4A&feature=youtu.be>

La grille MGP, élaborée à partir du modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage, peut être utilisée lors des trois grandes étapes de la pratique réflexive :

- lors de la première étape, consistant à **décrire** le plus objectivement sa pratique, elle guide le regard et permet au futur

enseignant de focaliser son attention sur les gestes professionnels importants ;

- lors de la deuxième étape, elle permet au futur enseignant de **prendre de la distance** (intentionnaliser, légitimer, diagnostiquer et évaluer sa pratique) au regard d'un modèle des « bonnes pratiques » ;
- lors de la troisième étape, elle peut permettre de **proposer des alternatives** en s'inspirant des pistes fournies par la littérature scientifique.

Cette démarche est résumée dans la figure 2.

ETAPE 2 : PRENDRE DU RECU

Quelle était mon intention en mettant en œuvre ces actions ?

Comment je m'évalue ? Mes actions psychopédagogiques et didactiques correspondent-elles aux **actions efficaces mises en évidence par la littérature scientifique** ? Quels sont les **effets de mes actions sur les élèves** ? Etaient-ils impliqués / motivés ? Ont-ils atteint l'objectif fixé ?

Comment je justifie mes actions ? En fonction de mes préférences, du contexte ou d'arguments pédagogiques et éthiques basés sur la littérature scientifique ?

Quelles sont les raisons de mes actions ?

ETAPE 3 : SE TOURNER VERS LE FUTUR

ETAPE 1 : DECRIRE

Quelles actions **psychopédagogiques et didactiques** ai-je mis en œuvre durant ma leçon ?

De quoi je prends conscience au sujet de ces actions ?

Quelles questions je me pose au sujet de ces actions ?

Quelles sont mes difficultés concernant ces actions ?

Quelles sont les alternatives à ma pratique (actions psychopédagogiques et didactiques) que je peux mettre en œuvre la prochaine fois **en me basant sur la littérature scientifique** ?

Quelle est l'alternative la plus adéquate ?

Quelles règles de la pratique je peux formuler à partir de mon expérience pour guider ma pratique future ? Sont-elles en accord avec la littérature scientifique ?



Figure 2 : outil pour porter un regard réflexif sur sa pratique en mobilisant les trois niveaux de processus réflexifs au regard du modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage

2.3 A partir de quelles données je réfléchis ? A partir de mes impressions et si possible de données objectives ?

Lors de l'étape visant à décrire le plus objectivement possible sa pratique et à prendre conscience de certains éléments de son fonctionnement, il est utile de pouvoir se baser sur une vidéo et sur des données objectives issues de l'observation de sa pratique avec une grille d'observation (ex. : la grille MGP, la grille de supervision « classique » présentée en annexe 1, les avis élèves, l'avis du second membre du duo...).

Une synthèse de 33 recherches (Fukkink, Trienekens et Kramer, 2011) a montré que l'étape au cours de laquelle un futur professionnel discute de la vidéo de sa prestation avec un superviseur est plus efficace pour susciter des changements professionnels lorsque les échanges sont structurés autour d'une grille d'observation. Deux facteurs principaux peuvent expliquer cela :

- le futur enseignant et le superviseur ayant parfois des perceptions très différentes d'une même prestation, le recours à la vidéo et à une grille d'observation commune permet de structurer les échanges autour d'un cadre de référence commun (Dye, 2007) ;
- l'utilisation d'une grille d'observation permet de centrer le regard des deux interlocuteurs sur des gestes professionnels importants au regard du programme de formation et pas sur des détails (Fukkink, Trienekens et Kramer, 2011).



Comme cela a été évoqué plusieurs fois, 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.

3. Mise en pratique

Maintenant que les balises ont été posées quant à la façon de porter un regard réflexif sur sa (une) pratique, analysons la prestation de Chloé à partir de ses impressions et des données objectives issues de l'observation directe de sa prestation avec la grille MGP. Le texte est rédigé à la première personne (comme si c'était Chloé qui portait un regard réflexif sur sa pratique) afin d'illustrer comment il est possible de porter un regard réflexif sur sa pratique (1) en mobilisant les trois niveaux de processus réflexifs ; (2) en réfléchissant à différents types d'actions (définis dans le modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage) et à leurs effets ; (3) à partir de ses impressions et de données objectives. Ce type d'analyse réflexive peut être réalisé en étant **accompagné par un superviseur** ou de manière **autonome**.

Trois remarques préliminaires sont nécessaires avant de commencer la mise en pratique.



Premièrement, **ceci est une illustration** fournissant certaines balises pour porter un regard réflexif sur ses pratiques à l'aide de la grille MGP, **pas une procédure à appliquer telle quelle**. Lors des activités visant à porter un regard réflexif sur votre (une) pratique (notamment la rétroaction vidéo (étape 3) et la rédaction du rapport réflexif et du rapport de stage), le futur enseignant peut amener d'autres éléments. **L'important est de mettre en œuvre les processus réflexifs (décrire, prendre du recul et proposer des alternatives) en réfléchissant à différents aspects de la pratique et en se basant sur ses impressions et les informations objectives fournies (observations par les pairs, par les superviseurs, par le second membre du duo...).**

Le 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 » a présenté en détail l'ensemble des catégories pouvant être observées avec la grille MGP. Lors de l'observation directe, **le superviseur n'observe pas « l'ensemble des catégories tout le temps »**. Il lui arrive d'effectuer un échantillonnage en fonction des objectifs de son observation (qui peuvent aussi être définis avec le futur enseignant). Le nombre d'éléments relevés est aussi dépendant de la charge cognitive du superviseur qui ne peut pas « tout observer tout le temps ». Par ailleurs, l'opération consiste surtout à indiquer des points de repère dans la vidéo, que le superviseur et le futur enseignant peuvent ensuite analyser plus finement lors de la discussion (ex. : le superviseur peut relever tous les feedbacks, mais ne pas avoir la possibilité de déterminer en direct de quels types de feedbacks il s'agit... il peut alors les reVISIONNER et les analyser plus finement avec le futur enseignant).

Troisièmement, **en fonction des contraintes de l'observation, les données sont fournies soit uniquement en fréquences de comportements, soit en fréquences et en durées de comportements**. Si les résultats sont fournis uniquement en fréquences, l'ensemble des points de repère étant fournis dans la ligne du temps, le futur enseignant et le superviseur peuvent s'intéresser plus longuement aux durées des comportements lors de la rétroaction vidéo.

Texte de Chloé

Dans un premier temps, je vais porter un regard réflexif sur ma pratique à partir de mes **impressions** juste après la leçon. Ma leçon portait sur les formes de famille et était destinée à des élèves de cinquième année professionnelle (option puériculture). Ma leçon comportait deux activités principales : un rappel sous la forme de questions et un travail en équipe. J'ai mis en œuvre **la formule pédagogique** « travail en équipe » (Chamberland, Lavoie & Marquis, 2009) en demandant à chaque groupe de résumer un texte sur une forme de famille. Chaque groupe s'est vu attribuer un texte différent afin qu'à la fin, chaque élève puisse recevoir la photocopie de la synthèse de chaque groupe. Si je **m'autoévalue**, je trouve que la leçon s'est bien passée pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les élèves ont bien rappelé la théorie vue au cours précédent. Ensuite, je suis contente, car elles étaient très participatives aussi bien lors du rappel que du travail de groupe. J'ai trouvé que dans l'ensemble, elles avaient bien avancé. **Si j'analyse la formule pédagogique choisie en termes de points positifs et points négatifs**, je trouve que l'avantage du travail en équipe est de rendre les élèves actifs et de les responsabiliser. Par contre, cette activité engendre des inconvénients. Par exemple, la gestion de l'espace et l'évaluation doivent être repensées. Malgré ces inconvénients, **je préfère** que les élèves réalisent les synthèses par eux-mêmes avec leurs propres mots, car en général, elles retiennent mieux comme cela.

Dans un second temps, je vais porter un regard réflexif sur ma pratique à partir de la vidéo et des résultats qui m'ont été fournis par le superviseur directement après l'observation de ma prestation en stage.

Le tableau 2 présente les résultats qui m'ont été fournis concernant les fonctions de mes interventions verbales. La figure 3 permet de visualiser mes interventions verbales sur une ligne du temps.

Tableau 2 : répartition des interventions verbales de Chloé en fonction des différentes fonctions (fréquences et durées)

Nom de la catégorie (fonction)	Nombre total d'interventions verbales codés dans cette catégorie (fonction)	Pourcentage d'interventions verbales codées dans cette catégorie (fonction)	Durée totale (en secondes) des interventions verbales codées dans cette catégorie (fonction)	Pourcentage du temps total accordé à cette fonction
Silence	25	17%	470	18%
Instruction	21	14%	505	20%
Etayage	20	13%	351	14%
Gestion	19	13%	661	26%
Climat	5	3%	50	2%
Questionnement	25	17%	144	6%
Feedback	36	24%	377	15%
Total	151	100%	2558	100%

A première vue, **je prends conscience** que les deux gestes professionnels que je mets le plus en œuvre (en termes de fréquences) sont le questionnement et le feedback. J'utilise les autres gestes professionnels de manière assez équilibrée, à l'exception des interventions liées au climat, que je ne mets presque pas en œuvre.

En termes de durées, les comportements que je mets en œuvre le plus longtemps sont l'instruction et la gestion. En effet, ces comportements, bien que moins nombreux, prennent plus de temps. Les comportements qui prennent le moins de temps sont les questions (bien qu'elles soient nombreuses) et les interventions de climat.

Ces informations descriptives me permettent donc de savoir comment mes interventions verbales se répartissent au sein des fonctions. Je vais donc m'intéresser maintenant plus en détail à chacune d'entre elles

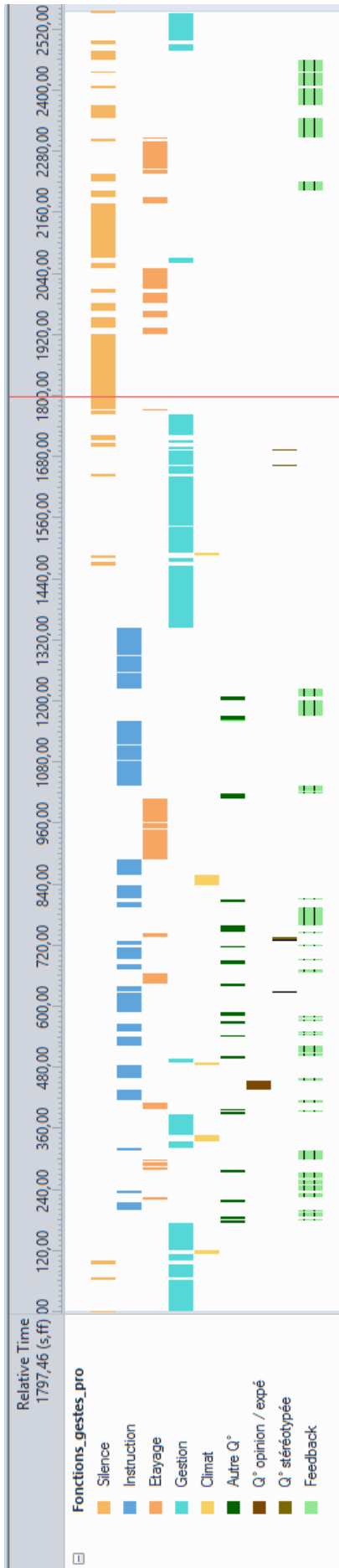


Figure 3 : ligne du temps permettant de visualiser les interventions verbales de Chloé au cours de sa leçon

La gestion

Le tableau 3 et la figure 4 présentent les résultats qui m'ont été fournis concernant mes interventions visant à gérer le fonctionnement de la classe.

Pour rappel, le superviseur ne code pas systématiquement les modalités. Il le fait uniquement quand les contraintes de l'observation le permettent.

Tableau 3 : résultats fournis à Chloé concernant ses interventions visant à gérer le fonctionnement de la classe

Nom de la modalité	Fréquence d'apparition du comportement
Objectifs / plan / activité	4
Consignes	9
Gestion de l'espace et du temps	4
Gestion de la participation	0
Routines	1

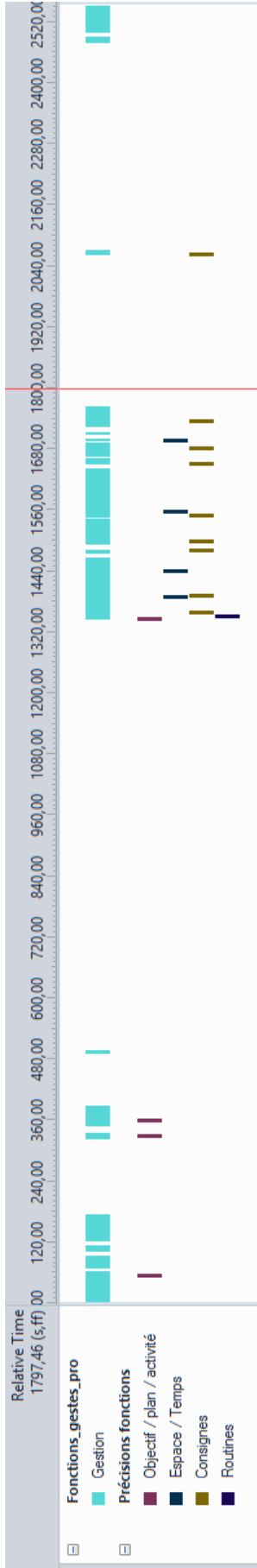


Figure 4 : ligne du temps permettant de visualiser les interventions de gestion de Chloé

Je constate qu'au cours de la leçon, j'ai mis en évidence plusieurs fois les objectifs / le plan / le fil directeur de la leçon. En début de leçon, j'ai présenté les objectifs et le plan. A la 320^e seconde environ, je les ai rappelés deux fois pour les retardataires. Au moment du changement d'activité (à environ 1342 s), j'ai également rappelé le fil directeur.

Néanmoins, un retour à la vidéo me permet de **prendre conscience** que lors de la présentation de l'objectif en début de leçon, j'ai juste cité le sujet de la leçon (les types de familles) et que je n'ai pas établi de lien entre ce sujet de leçon et la future pratique professionnelle des élèves. En fait, je l'avais fait lors de la leçon précédente donc je ne l'ai pas répété et j'ai directement enchaîné sur le rappel. J'essaie toujours de justifier la pertinence de l'objectif en le reliant à la vie personnelle et/ou professionnelle des élèves. Mon **intention** est de donner du sens aux apprentissages, mais je constate que je ne l'ai pas fait cette fois-ci.

Durant mes interventions de gestion, j'ai géré plusieurs choses : l'espace et le temps lorsque j'ai constitué les groupes d'élèves, les consignes lorsque j'ai expliqué le travail à faire aux élèves et les routines lorsque j'ai distribué les feuilles. Je reviendrai sur ces gestes professionnels lorsque je commenterai la transition qui a eu lieu entre l'activité de rappel et le travail de groupe.

Remarque : aucune intervention n'a été codée dans « gestion de la participation ». Pour rappel, cette modalité concerne les interventions par lesquelles le futur enseignant demande à un élève de réaliser une tâche (aller au tableau, lire...). Les interventions par lesquelles le futur enseignant gère la participation lorsqu'il pose des questions sont commentées plus bas (voir tableau 8).

Le climat

Le tableau 4 et la figure 5 présentent les résultats qui m'ont été fournis concernant mes interventions visant à instaurer un certain climat dans la classe.

Tableau 4 : résultats fournis à Chloé concernant ses interventions visant à instaurer un certain climat dans la classe

Nom de la modalité	Fréquence d'apparition du comportement
Motivation / implication	1

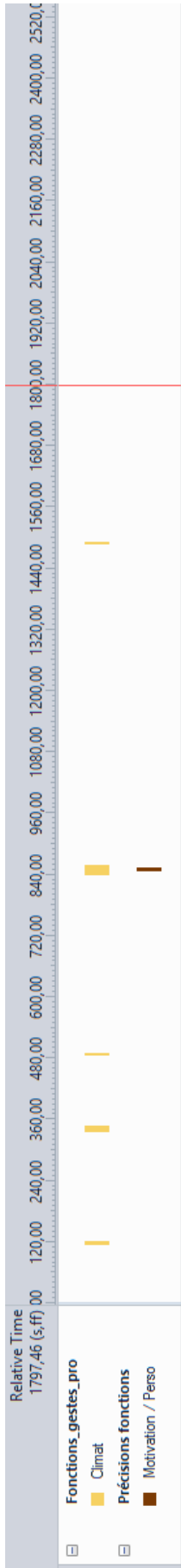


Figure 5 : ligne du temps des précisions (modalités) ajoutées aux interventions codées dans « Instruction »

Je constate que j'ai mis en œuvre une intervention visant à susciter la motivation et plus particulièrement à personnaliser le contenu en faisant un lien entre une des formes de famille (la famille recomposée) et le vécu d'une élève. Il n'y a qu'une intervention de ce type qui a été relevée, mais comme nous l'avons vu au cours, je veille surtout à susciter la motivation en proposant des objectifs et des activités liées à la future pratique professionnelle des élèves.

Comme le superviseur n'a pas précisé la modalité de mes autres interventions codées dans « Climat », je suis retournée à la vidéo et **j'ai constaté** que celles-ci concernent des formules de politesse (ex. : « *Merci* », « *Bonjour* »).

Je n'ai pas eu besoin de mettre en œuvre des interventions visant à gérer la discipline, car les élèves étaient calmes. Par contre, à l'heure suivante, qui était plus « théorique », j'ai dû intervenir rapidement sur les éléments perturbateurs afin de les remettre au travail.

L'instruction

Le tableau 5 et la figure 6 présentent les résultats qui m'ont été fournis concernant le geste professionnel d'instruction.

Tableau 5 : résultats fournis à Chloé concernant le geste professionnel d'instruction

Nom de la modalité	Fréquence d'apparition du comportement
Exemples et contre-exemples	1
Aspects importants	0
Connaissances préalables	1

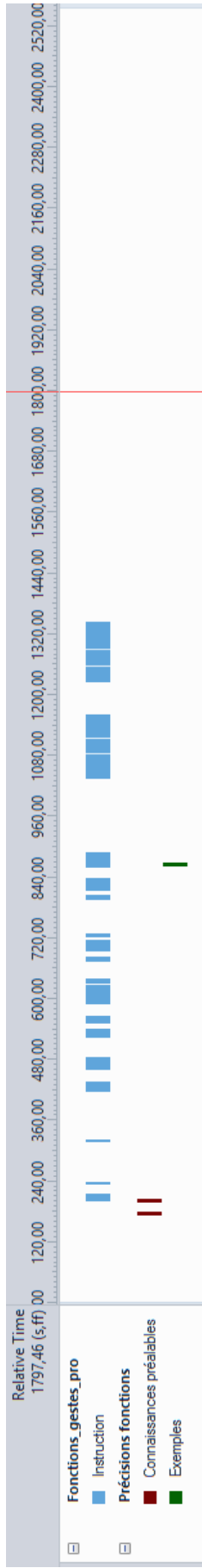


Figure 6 : ligne du temps permettant de visualiser les précisions (modalités) ajoutées aux interventions codées dans « Instruction »

Je constate que je n'ai donné qu'un seul exemple durant ma leçon et que je n'ai pas souligné les aspects importants. **Je justifie** cela par le fait que le type d'activité réalisé (un rappel et un travail de groupe) ne nécessitaient pas que je donne beaucoup d'exemples. J'avais déjà donné des exemples lors de la leçon précédente. Par ailleurs, lors du rappel, effectué essentiellement sous forme de questions, tous les éléments abordés étaient en fait des aspects importants. **À l'avenir**, je continuerai à veiller à mettre en œuvre ces gestes professionnels (utiliser des exemples et des contre-exemples et souligner les aspects importants) lors d'autres activités et notamment lorsque j'expose un contenu aux élèves.

J'ai abordé les connaissances préalables puisque les 22 premières minutes de ma leçon étaient consacrées à un rappel sous forme de questions posées aux élèves et de compléments d'informations théoriques de ma part (interventions codées dans « Instruction »). Le superviseur n'a codé qu'une intervention dans « Connaissances préalables » (simplement pour signaler que j'avais pris en compte les connaissances préalables), mais pas les autres (pour éviter d'être surchargé lors de l'observation). Néanmoins, toutes mes questions et interventions codées dans « Instruction » lors des 22 premières minutes concernent les connaissances préalables. En début de leçon, **mon intention** est toujours de vérifier les connaissances préalables avant de poursuivre afin d'éviter de construire sur des bases peu solides. **Je justifie** cela par le fait que pour apprendre, les élèves doivent relier les nouvelles informations à ce qu'ils connaissent déjà.

Le questionnement

Le tableau 6 et la figure 7 présentent les résultats qui m'ont été fournis concernant les types de questions que je pose.

Tableau 6 : résultats fournis à Chloé concernant les types de questions posées durant sa leçon

Nom de la modalité	Fréquence	Pourcentage de questions appartenant à la catégorie par rapport au nombre total de questions
Question stéréotypée	4	16%
Question devinette	0	0%
Autre question	20	80%
Question spécifique	0	0%
Question d'opinion / question faisant appel à l'expérience personnelle et/ou professionnelle	1	4%
Question métacognitive	0	0%
Total	25	100%

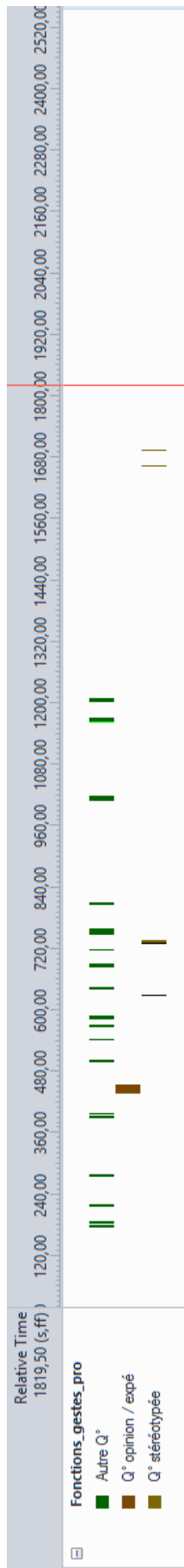


Figure 7 : ligne du temps permettant de visualiser les questions de Chloé

Pour analyser les questions que je pose, je me réfère tout d'abord à deux indicateurs quantitatifs. Le premier est celui proposé par Rosenshine (1986) : « *Les maîtres les plus efficaces posent en moyenne 24 questions pendant une période de 50 minutes, tandis que les moins efficaces en posent seulement 8,6* » (p. 88). Si je fais abstraction des questions stéréotypées et des « questions devinette », qui ne sont pas efficaces, **je constate** que j'ai posé 25 questions pendant ma leçon, **ce qui semble me placer dans les catégories des maîtres « les plus efficaces »**. Néanmoins, il est important de s'intéresser plus en détail aux types de questions que j'ai posées.

Un autre indicateur est celui fourni par Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) et Hollingsworth & Ybarra (2013), qui préconisent de vérifier la compréhension des élèves toutes les deux à trois minutes. Si l'on fait un lien entre cet élément théorique et les catégories de la grille MGP, on pourrait dire que, sur une leçon de 50 minutes, dans l'idéal, l'enseignant devrait poser au moins 16 questions codées dans les catégories « autres questions » et « questions spécifiques », soit les deux catégories situées sur la droite du continuum (figure 8). Je vais donc maintenant analyser plus en détail les types de questions que j'ai posées.



Figure 8 : continuum des quatre premiers types de questions

Je prends conscience que je ne pose pas beaucoup de **questions stéréotypées**, ce qui me rassure, car nous avons vu en cours que nous en posons énormément. A titre d'exemple, mes collègues et moi avons découvert que nous avons posé en moyenne 9 questions stéréotypées en micro-enseignement (soit en moyenne 17% de nos questions) et 14 en stage (soit en moyenne 29% de nos questions). Néanmoins, les résultats sont très variables d'un futur enseignant à un autre. Ainsi, une future enseignante en a posé jusqu'à 57 en stage (soit 64% de ses questions) et un futur enseignant n'en a posé qu'une au cours de sa leçon. En fait, les questions stéréotypées sont « une première tentative » de vérification de la compréhension des élèves. Néanmoins, bien qu'elles témoignent d'une volonté de vérifier la compréhension des élèves, les questions stéréotypées n'encouragent pas toujours les élèves

à s'exprimer au sujet de leur compréhension/incompréhension. Il est donc important de les compléter par beaucoup de questions spécifiques et d'autres types de questions.

Je prends conscience que je pose beaucoup de questions qui ont été codées dans « **autres questions** », mais aucune **question spécifique**. Je sais pourtant qu'elles sont très importantes. **Je diagnostique** cette absence de questions spécifiques par le fait que **je me sens** très stressée, ce qui me fait aller trop vite. Grâce au retour à la vidéo, **j'ai pris conscience** que mes questions sont trop dirigées. Je ne laisse pas aux élèves le temps de réfléchir et je leur fournis même des indices (étayages) avant même qu'ils ne proposent une réponse. **Je prends conscience** que je suis trop directive et trop rapide lors de ce rappel **alors que mon but** était de vérifier leur compréhension avant de passer à la suite. **Lors de mes prochaines leçons**, je vais donc essayer de laisser aux élèves un temps de réflexion de quelques secondes et de ne pas les diriger autant. Je vais aussi leur formuler des questions telles que « Peux-tu m'expliquer avec tes mots ce que tu as retenu du cours précédent ? ». De cette manière, j'aurai de réelles indications sur leur compréhension car le retour à la vidéo me permet de me rendre compte que je fais le travail de rappel à leur place. Néanmoins, **je me pose des questions** sur l'équilibre à trouver entre le respect du timing pour voir toute la matière et le fait de vérifier la compréhension des élèves correctement.

Je ne pose aucune **question « devinette »**, ce qui est positif, car nous avons vu qu'il faut toujours fournir aux élèves un support ou des explications leur permettant de répondre aux questions (sauf si on cherche à évaluer leurs connaissances sur un sujet).

En résumé, **si je m'autoévalue**, j'ai posé au moins 16 questions qui se situent sur la droite du continuum (figure 8), ce qui est positif, mais je peux encore améliorer mes questions en posant davantage de questions spécifiques.

Par ailleurs, **je prends conscience** que je ne pose pas beaucoup de questions liées au vécu et à l'expérience professionnelle de mes élèves. Je sais que ces questions sont intéressantes pour susciter la motivation, mais qu'elles ne doivent pas être utilisées de manière abusive en essayant de faire deviner l'ensemble du contenu aux élèves. **C'est pourquoi** j'ai posé des questions de ce type lors du début de ma leçon

sur les types de famille. La leçon filmée concerne le rappel et un exercice d'approfondissement. **C'est pour cette raison** que je ne pose plus de questions liées au vécu et à l'expérience professionnelle durant cette séquence.

Enfin, **je prends conscience** que je ne pose aucune question métacognitive. Je sais pourtant qu'elles sont très importantes. **Je diagnostique** que je n'en pose pas parce que je ne les planifie pas et donc quand je me retrouve face aux élèves, je n'y pense pas. Comme je l'ai déjà évoqué, je me sentais stressée lors de cette leçon, ce qui explique aussi peut-être l'absence de questions métacognitives. Je vais donc essayer de les rédiger à l'avance **lors de mes prochaines planifications.**

Le feedback

La figure 9 présente les résultats qui m'ont été fournis concernant mes feedbacks.

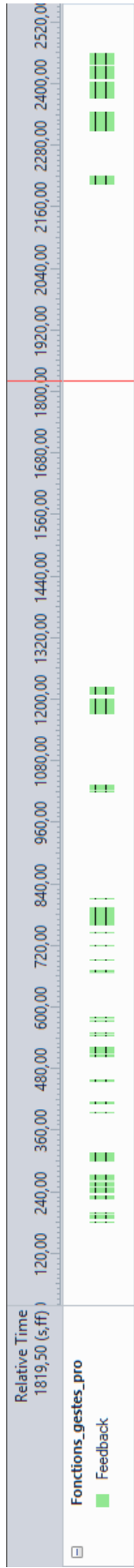


Figure 9 : ligne du temps des feedbacks de Chloé

Le superviseur a relevé le nombre de feedbacks que j'ai donnés, mais n'a pas pu assigner un type à chacun de ces feedbacks, car il s'est concentré sur l'observation d'autres gestes professionnels. Je suis donc retournée moi-même à la vidéo pour analyser mes feedbacks. **Je prends conscience** que durant le rappel, ils sont essentiellement stéréotypés : je valide les réponses ou je les donne moi-même. **Cela est lié au fait que** je ne laisse pas aux élèves le temps de réfléchir comme je l'ai déjà mentionné. **J'éprouve des difficultés**, comme beaucoup d'enseignants novices, à prendre en compte les réponses des élèves quand elles sont différentes des réponses attendues. Par contre, lorsque les élèves travaillaient en groupes, je leur ai donné des feedbacks spécifiques et des feedbacks sollicitant une correction / une amélioration / un développement. Ce sont d'ailleurs ceux que le superviseur a relevés. **Je prends conscience** que je ne suscite pas du tout l'autoévaluation des élèves (par des feedbacks de contrôle) ou l'évaluation mutuelle entre élèves. Cela fait partie des choses **que je dois encore améliorer**.

L'étayage

La figure 10 présente les résultats qui m'ont été fournis concernant mes interventions d'étayage.

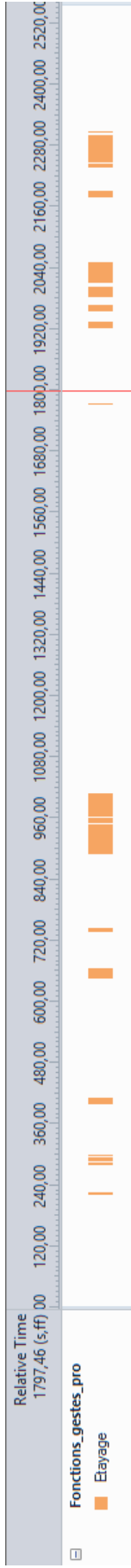


Figure 10 : ligne du temps des interventions d'étayage de Chloé

En ce qui concerne les interventions visant à apporter du soutien aux élèves, en retournant à la vidéo, **je prends conscience** qu'elles sont de deux types.

Premièrement, pendant le rappel (soit les 22 premières minutes), **je prends conscience** que je donne beaucoup trop d'indices aux élèves... au point de parfois donner la réponse à leur place. Comme je l'ai déjà évoqué plus haut, ce type d'interventions ne me permet pas de réellement vérifier leur compréhension.

Ensuite, pendant le travail de groupe, j'ai effectué des déplacements visant à vérifier la compréhension, donner des feedbacks et fournir de l'étayage. Au total, j'ai effectué ces déplacements pendant 8 minutes (le travail de groupe a duré 12 minutes), **ce qui est positif**, car des recherches ont montré que le taux d'implication des élèves augmente de 10% quand ils ont des contacts avec l'enseignant (Gauthier & al., 2013). Durant ces 8 minutes, j'ai veillé à passer d'un groupe à l'autre et à ce que les contacts soient brefs, **car** « *Fisher et collab. (1978) ont montré qu'il est contre-productif pour l'enseignant de donner de longues explications durant la pratique indépendante, car cela embrouille les élèves et augmente le nombre d'erreurs qu'ils commettent* » (Gauthier & al., 2013, p. 208). Le superviseur a mis en évidence la qualité de mes feedbacks (feedbacks spécifiques et feedbacks sollicitant une correction / une amélioration / un développement) et de mes interventions d'étayage pendant que j'effectuais ces déplacements. Par exemple, j'ai pris le temps de dire aux élèves ce qui était correct / incorrect dans leurs réponses et je leur ai fourni des pistes pour qu'elles reformulent les textes dans leurs propres mots. **Mon intention** était qu'elles retiennent mieux les informations des textes après les avoir reformulées dans leurs propres termes.

Les types d'interventions des élèves

Le tableau 7 concerne les résultats qui m'ont été fournis concernant les types d'interventions des élèves.

Tableau 7 : résultats fournis à Chloé concernant les types d'interventions des élèves

Catégorie	Nombre d'interventions codées dans la catégorie	Pourcentage d'interventions codées dans la catégorie par rapport au nombre total d'interventions des élèves
Réponse individuelle	38	63%
Réponse par groupes	0	0%
Réponses collectives	0	0%
Prise de parole spontanées	5	8%
Lectures à voix haute	0	0%
Question des élèves	17	28%
Total	60	100%

Je prends conscience que j'ai obtenu 38 réponses à mes questions. A titre indicatif, un des indicateurs de la grille « Teacher Observation Rubric » de Hammond (2016) est le « niveau d'engagement des élèves mesuré par le taux de réponse des élèves ». Cette chercheuse attribue quatre seuils de réussite à cet indicateur :

- « non démontré » : les élèves répondent rarement et certains ne répondent pas du tout ;
- « en développement » : les élèves répondent au moins 10 fois au cours de la leçon ;
- « compétence » : les élèves répondent au moins 30 fois au cours de la leçon ;

- « distinction » : les élèves répondent plus de 60 fois au cours de la leçon.

Si je me situe dans ces quatre seuils, je constate que je suis compétente pour engager les élèves via leurs réponses. Néanmoins, il faut aller plus loin que ce premier indicateur quantitatif en analysant quels élèves participent. C'est ce que je vais faire juste après.

En ce qui concerne les réponses des élèves, **je prends conscience** que je ne sollicite pas de réponses par groupes, ni de réponses collectives. Je garde à l'esprit que je peux aussi solliciter ce type de réponses si je juge cela adéquat **en fonction des objectifs de mes prochaines leçons**.

En ce qui concerne les questions des élèves (au nombre de 17), j'y ai répondu notamment en mettant en œuvre des interventions d'étayage (voir plus haut).

Le tableau 8 présente les résultats qui m'ont été fournis concernant les types de réponses individuelles des élèves.

Tableau 8 : résultats fournis à Chloé concernant les types de réponses individuelles des élèves.

Nom de la modalité	Nombre de réponses individuelles codées dans la modalité	Pourcentage de réponses individuelles codées dans la modalité par rapport au nombre total de réponses individuelles
Non désigné	18	47%
Désigné parmi les volontaires	0	0%
Désigné parmi les non-volontaires	11	29%
Désigné non déterminé	0	0%
Désigné au hasard	0	0%
Poursuite de l'échange	9	24%
Autre type de désignation	0	0%
Nombre total de réponses individuelles	38	100%

Je prends conscience que presque la moitié des réponses que je sollicite ne font l'objet d'aucune désignation. Or, la littérature sur l'enseignement efficace met en évidence l'importance de désigner quels élèves doivent répondre. Par contre, même si je ne désigne pas beaucoup, lorsque je désigne, je le fais parmi les non-volontaires (29% des réponses individuelles), **comme le préconise la littérature scientifique**. Maintenant que j'ai pris conscience du fait que je ne désigne pas suffisamment les élèves, **je vais y faire attention lors de mes prochaines leçons**. Plusieurs alternatives permettent d'interroger tous les élèves : interroger les élèves au hasard, utiliser des tableaux blancs individuels... Lors de ma prochaine leçon, je vais tester l'alternative consistant à interroger les élèves au hasard, car les questions que j'ai planifiées sollicitent plutôt des réponses orales. **II**

s'agit donc de l'alternative la plus adéquate pour ma prochaine leçon.

Les 24% restants concernent les réponses des élèves avec qui j'ai poursuivi un échange (plus d'un tour de parole) (par exemple lorsque je leur demandais d'approfondir leurs réponses).

Le tableau 9 présente les résultats qui m'ont été fournis concernant les destinataires des interventions des élèves.

Tableau 9 : résultats fournis à Chloé concernant les destinataires des interventions des élèves

Nom de la modalité	Fréquence d'apparition du comportement
Interaction d'élève à élève	0

Je prends conscience que je ne favorise pas les interactions d'élève à élève. Pourtant, le rappel sous forme de questions aurait été une bonne occasion pour permettre aux élèves d'interagir entre eux pour se remémorer le contenu vu à l'heure précédente. Cela aurait été une alternative me permettant à la fois de vérifier plus en profondeur leur compréhension et de susciter l'évaluation mutuelle entre élèves.

Le tableau 10 présente les résultats qui m'ont été fournis concernant le contenu des interventions des élèves.

Tableau 10 : résultats fournis à Chloé concernant le contenu des interventions des élèves.

Nom de la modalité	Fréquence d'apparition du comportement
Intervention métacognitive	0

Comme évoqué lors de l'analyse des types de questions que je pose, je prends conscience que je ne suscite pas la métacognition des élèves. J'aurais notamment pu le faire lors du travail de groupe en demandant aux élèves de verbaliser les stratégies qu'elles utilisent pour résumer un texte. Pendant mes interventions d'étayage, je leur ai fourni des stratégies, mais je n'ai pas pensé à leur faire verbaliser leurs propres stratégies. **J'essayerai d'y penser lors de mes prochaines leçons.**

L'activité de l'élève

Le tableau 11 et la figure 11 présentent les résultats qui m'ont été fournis concernant les types d'activités proposées aux élèves.

Tableau 11 : résultats fournis à Chloé concernant les types d'activités proposées aux élèves

Nom de la catégorie	Fréquence d'apparition de la catégorie	Durée de la catégorie (secondes)	Pourcentage de temps sur la durée totale
Temps engagé dans la tâche (time on task)	2	1924,05	75%
Temps non engagé dans la tâche (Time off task)	3	633,925	25%
Total	5	2557,975	100%

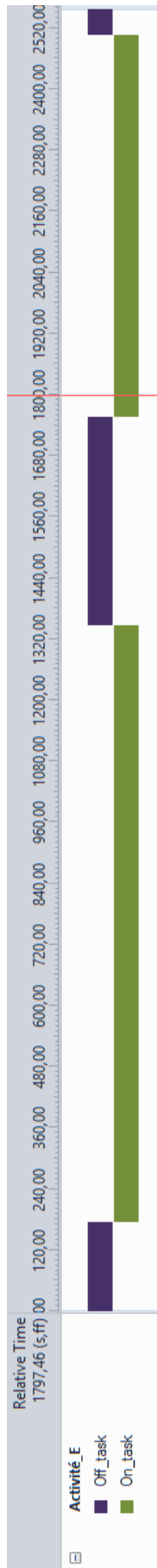


Figure 11 : ligne du temps des types d'activités des élèves

Le tableau 12 présente la chronologie de ma leçon que j'ai analysée de manière autonome en retournant à la vidéo.

Tableau 12 : chronologie de la leçon

Chronologie	Description
De 0 min à 2 min 54	Transition pour mettre les élèves aux travail tout en gérant l'arrivée des retardataires
De 2 min 54 à 22 min 28	Rappel sur les différentes formes de familles
De 22 min 28 à 29 min 16	Transition entre le rappel et le travail de groupe
De 29 min 16 à 41 min 46	Travail de groupe
De 41 min 46 à 42 min 37	Transition pour ranger les affaires avant de changer de local pour la 2 ^e heure

Je prends conscience que j'ai réussi à mettre les élèves rapidement au travail. En général, je veille à ce que les transitions entre les activités soient courtes **afin de** maximiser le temps d'apprentissage (Gauthier & al., 2013 ; Slavin, 2009) et d'éviter le chahut entre deux activités. J'essaye toujours de mettre rapidement les élèves au travail même si le **contexte** fait qu'il y a souvent des retardataires. La transition entre le rappel et le travail de groupe était un peu longue (6 min 30, soit plus de la moitié du temps que les élèves ont pu consacrer au travail de groupe), mais les consignes claires que j'ai données **ont permis aux élèves** de se remettre au travail directement à l'heure suivante qui était consacrée à la poursuite du travail de groupe.

Concernant le type d'activité mises en place, **si je m'autoévalue**, je trouve positif d'avoir veillé à effectuer un rappel sous forme de questions, ainsi qu'une synthèse de textes réalisée **par les élèves**. Grâce à cette activité, les élèves réalisent leur propre synthèse. **C'était mon objectif, car** je trouve qu'ils retiennent mieux quand ils écrivent « avec leurs propres mots ». Par ailleurs, les élèves étaient toutes impliquées et consciencieuses et ont atteint l'objectif de l'activité.

Les éléments non verbaux

Le tableau 13 et la figure 12 présentent les résultats qui m'ont été fournis concernant les fonctions remplies par des éléments non verbaux.

Tableau 13 : résultats fournis à Chloé concernant les fonctions remplies par des éléments non verbaux

	Fréquence	Durée (secondes)	Pourcentage par rapport à la durée totale de la leçon
Déplacements visant à vérifier la compréhension / formuler des feedbacks / fournir de l'étayage	2	470,507	18%
Durée totale de la leçon		2557,97	100%

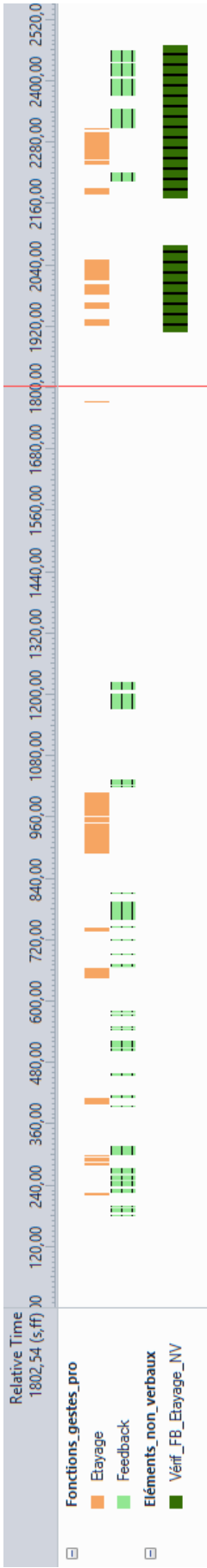


Figure 12 : ligne du temps des déplacements visant à vérifier la compréhension / formuler des feedbacks / fournir des étayages et des interventions verbales remplissant les mêmes fonctions

Concernant les éléments non verbaux, le superviseur s'est focalisé sur les déplacements visant à vérifier la compréhension / formuler des feedbacks / fournir de l'étayage. Il a constaté que j'ai mis en œuvre deux déplacements remplissant ces fonctions. Lors de ces déplacements, qui représentent 18% du temps total de ma leçon, j'en ai profité pour formuler des feedbacks d'amélioration et fournir de l'étayage aux élèves (en leur fournissant notamment des stratégies pour résumer un texte avec leurs mots). **Mon intention** était de contrôler le travail des élèves, tout en leur fournissant les aides nécessaires. J'ai déjà abordé l'importance de ces déplacements **selon la littérature scientifique**.

Les supports

En ce qui concerne les supports, le superviseur a mis en évidence une forme d'étai visuel lorsque j'ai dessiné une des formes de famille au tableau pour aider une élève qui ne comprenait pas. **Mon intention** était de lui fournir un support visuel en plus de mes explications orales. **Je pense que ça a plutôt bien marché**, car elle semblait avoir mieux compris grâce à ce dessin.

4. Conclusion

Ce guide a fourni 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 régissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur) en (1) mobilisant différents processus réflexifs ; (2) abordant les différents gestes professionnels (et leurs effets) définis dans le modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage (cf. 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 ») ; (3) se référant à ses impressions et à des informations objectives (vidéo, observations réalisées par des pairs ou des superviseurs...).

D'autres modèles peuvent être utilisés pour porter un regard réflexif sur sa pratique. Il convient néanmoins de respecter les trois balises principales suivantes. Premièrement, il est important de mobiliser de manière équilibrée les trois types de processus réflexifs, que l'on peut résumer en trois grandes étapes (décrire → prendre du recul → proposer des alternatives). Deuxièmement, il est nécessaire de réfléchir à des gestes professionnels importants en référence à des modèles théoriques. Troisièmement, il est important de se baser sur ses impressions et, lorsque c'est possible, de se baser également sur des informations objectives. Ces informations objectives ne doivent pas toujours être issues d'une observation informatisée coûteuse. En contexte de formation, le recours à la vidéo et aux grilles d'observation complétées par les pairs, les superviseurs et les maîtres de stage, ainsi que les avis du second membre du duo et des étudiants jouant le rôle d'élève sont sources de nombreuses informations enrichissant le regard réflexif. Lorsque les étudiants travailleront en tant qu'enseignant, ils auront moins de sources d'information. Néanmoins, il est par exemple très facile aujourd'hui de se filmer en classe avec un smartphone pour porter un regard réflexif sur sa pratique de manière autonome. Tout (futur) enseignant se doit aussi d'analyser les traces d'activités de ses élèves (productions orales et écrites) pour vérifier que ses pratiques produisent bien les effets escomptés.

5. Références bibliographiques

Bocquillon, M., & Dehon, A. (2015). *Quelle approche de la réflexivité en formation des enseignants? Extrait d'un entretien avec Clermont Gauthier*. [Vidéo en ligne]. Page consultée le 10 septembre 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=AiTwoM1rb4A>

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

Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Université de Mons : thèse doctorale. [En ligne]. Page consultée le 15 décembre 2012.

<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>

Dye, B.R. (2007). *Reliability of Pre-Service Teachers Coding of Teaching Videos Using Video-Annotation Tools*. Brigham Young University : doctoral thesis. [En ligne]. Page consultée le 11 mai 2016.

<http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1989&context=etd>

Fukkink, R.G., Trienekens, N., & Kramer, L.J.C. (2011). Video feedback in education and training: putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23 (1), 45-63.

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

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

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

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.

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

Zeichner, K.M., & Tabachnick, B.R. (1991). Reflections on Reflective Teaching. In B.R. Tabachnick & K.M. Zeichner (Ed.), *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. Bristol : The Falmer Press.

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=homme-bureau-ordinateur-images-gratuites>

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

<http://fotomelia.com/?download=jeune-homme-devant-un-tableau-blanc-photos-gratuites>

<http://fotomelia.com/?download=salle-de-classe-ecole-images-photos-gratuites-libres-de-droits>

Ce guide fournit des pistes au futur enseignant pour « porter un regard réflexif sur sa (une) pratique » en (1) mobilisant différents processus réflexifs ; (2) abordant différents gestes professionnels importants (et leurs effets) ; (3) se référant à ses impressions et à des informations objectives.

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