

# Comment observer les étapes de l'enseignement explicite ? La grille « Miroir des étapes de l'enseignement explicite » (MEEE), un outil de recherche et de formation

## **Christophe Baco**

Etudiant inscrit au Master en Sciences de l'Education (mémorant), Université de Mons, Institut d'Administration scolaire

Contact : christophe.baco@student.umons.ac.be

## **Marie Bocquillon,**

Première assistante, PhD, Université de Mons, Institut d'Administration scolaire

Contact : marie.bocquillon@umons.ac.be

## **Antoine Derobertmeasure,**

Chargé de cours, PhD, Université de Mons, Institut d'Administration scolaire

Contact : antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

Version du 31 mars 2022

## Résumé

Ce document présente un outil de recherche et de formation élaboré dans le cadre d'une recherche en cours ayant pour but a) d'observer si des enseignants ayant suivi un dispositif de formation et de coaching mettent de plus en plus en œuvre une approche pédagogique (l'enseignement explicite) au fil d'une année scolaire et b) d'étudier si ces enseignants souhaitant mettre en œuvre l'enseignement explicite au sein de leurs classes mettent en œuvre les conseils formulés par le coach et/ou les intentions d'agir formulées par eux-mêmes d'une séance de coaching à l'autre. Il convient de souligner que l'outil présenté dans ce texte ne vise pas à former des enseignants à appliquer une approche pédagogique de manière mécanique sans esprit critique. Il a été conçu à des fins de recherche et d'évaluation formative des leçons dispensées par des enseignants désireux d'implanter l'enseignement explicite au sein de leurs classes. Aussi, il a pour but de permettre aux enseignants de porter un regard réflexif sur leurs pratiques et de sélectionner des gestes professionnels pertinents à mettre en œuvre en les adaptant aux situations rencontrées au sein de leurs classes.

## Table des matières

1. Introduction.....	2
2. Analyse critique de grilles permettant d'observer l'enseignement explicite (ou des modèles proches) .....	3
3. Présentation générale de la grille MEEE.....	4
4. Présentation détaillée de la grille MEEE (définitions opérationnelles).....	7
4.1 Les interventions verbales de l'enseignant .....	7
4.1.1 Les fonctions et les sous-fonctions des gestes professionnels.....	7
4.1.2 Les groupes de catégories permettant d'apporter des précisions supplémentaires.....	17
4.2 Les réponses des élèves liées au contenu .....	19
5. Présentation générale du tableau de correspondance entre les catégories de la grille MEEE et les étapes de l'enseignement explicite.....	24
6. Présentation détaillée du tableau de correspondance entre les catégories de la grille MEEE et les étapes de l'enseignement explicite.....	26
6.1 La présentation.....	27
6.1.1 La présentation du « quoi » / « comment » .....	27
6.1.2 La présentation du « pourquoi » / « quand » / « où » .....	29
6.2 Les consignes.....	30
6.2.1 Les consignes portant sur la leçon précédente (connaissances préalables).....	30
6.2.2 Les consignes portant sur la leçon en cours .....	31
6.2.3 Les consignes portant sur la prochaine leçon.....	33
6.3 L'objectivation.....	33
6.3.1 Les objectivations portant sur la leçon précédente (connaissances préalables).....	33
6.3.2 Les objectivations portant sur la leçon en cours.....	34
6.3.3 Les objectivations portant sur la prochaine leçon .....	35
6.4 Le feedback.....	36
6.5 L'étayage.....	37
6.6 La captation de l'attention .....	37
6.7 La gestion de la participation .....	38
6.8 Le destinataire de l'intervention verbale de l'enseignant.....	39
6.9 Les réponses des élèves liées au contenu .....	40
6.10 Tableaux de correspondance entre les catégories de la grille MEEE et chacune des étapes de l'enseignement explicite. ....	43
7. Présentation de la version de la grille MEEE permettant de coder les séances de coaching .....	47
8. Bibliographie.....	50

# 1. Introduction

Ce document présente un outil de recherche et de formation élaboré dans le cadre d'une recherche en cours (Baco, en cours)<sup>1</sup> ayant pour but a) d'observer si des enseignants ayant suivi un dispositif de formation et de coaching mettent de plus en plus en œuvre une approche pédagogique (l'enseignement explicite) au fil d'une année scolaire et b) d'étudier si ces enseignants souhaitant mettre en œuvre l'enseignement explicite au sein de leurs classes mettent en œuvre les conseils formulés par le coach et/ou les intentions d'agir formulées par eux-mêmes d'une séance de coaching à l'autre.

L'enseignement explicite est une approche pédagogique dont l'efficacité<sup>2</sup> sur l'apprentissage des élèves a été démontrée par des recherches empiriques menées dans des salles de classe (e.g. Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010; Doabler et al., 2020 ; Guilmois & Popa-Roch, 2021 ; Good & Grouws, 1979 ; Hughes, Morris, Therrien & Benson, 2017 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Pour en savoir plus sur l'enseignement explicite, le lecteur intéressé est invité à se référer notamment aux références suivantes : Archer & Hughes (2011) ; Baco (2019) ; Baco & Bocquillon (2019) ; Bocquillon (2020) ; Bocquillon, Gauthier, Bissonnette & Derobertmeasure (2020) ; Gauthier, Bissonnette & Bocquillon (2019) ; Gauthier, Bissonnette & Richard (2013) ; Guilmois (2019) ; Rosenshine & Stevens (1986).

Il convient de souligner que l'outil présenté dans ce texte ne vise pas à former des enseignants à appliquer une approche pédagogique de manière mécanique sans esprit critique. Il a été conçu à des fins de recherche et d'évaluation formative des leçons dispensées par des enseignants désireux d'implanter l'enseignement explicite au sein de leurs classes. Aussi, il a pour but de permettre aux enseignants de porter un regard réflexif sur leurs pratiques et de sélectionner des gestes professionnels pertinents à mettre en œuvre en les adaptant aux situations rencontrées au sein de leurs classes.

Pour déterminer si des enseignants mettent de plus en plus en œuvre l'enseignement explicite au fil d'une année scolaire, une grille d'observation intitulée « Miroir des étapes de l'enseignement explicite » (MEEE) a donc été adaptée à partir de la grille « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP) (Bocquillon, 2020). La raison pour laquelle cette adaptation de la grille MGP était nécessaire est développée dans la section suivante consacrée à une analyse critique de grilles permettant d'observer l'enseignement explicite. Ensuite, la suite du texte présente la grille MEEE, ainsi qu'un tableau de correspondance entre chaque catégorie de la grille et les étapes de l'enseignement explicite. Ce tableau synthétise les gestes caractéristiques de chacune des étapes de l'enseignement explicite. Enfin, le texte présente la version de la grille MEEE permettant de coder des séances de coaching afin de déterminer si les enseignants coachés mettent en œuvre les conseils formulés par le coach et/ou les intentions d'agir formulées par eux-mêmes.

---

<sup>1</sup> Ce document est composé de certaines parties du mémoire de Baco (en cours) intitulé « Evolution de la mise en œuvre de l'enseignement explicite par une institutrice primaire soutenue par un dispositif de formation et de coaching. Une étude de cas ». Il a pour but de permettre aux personnes intéressées d'accéder facilement à l'outil de recherche et formation créé.

<sup>2</sup> Le terme « efficace » signifie que certaines pratiques permettent à davantage d'élèves de réaliser les apprentissages attendus et rendent cette réussite moins dépendante de leurs caractéristiques initiales (Bloom, 1979).

## 2. Analyse critique de grilles permettant d'observer l'enseignement explicite (ou des modèles proches)

Plusieurs chercheurs ont observé la mise en œuvre de certaines caractéristiques de l'enseignement explicite (Baker, Gersten, Haager & Dingle, 2006 ; Bocquillon, 2020 ; De Jager, Reezigt & Creemers, 2002 ; Doabler et al., 2015 ; 2020 ; Gunn, Smolkowski, Strycker & Dennis, 2021 ; Hammond & Moore, 2018 ; Kohler, McCullough Crilley, Shearer & Good, 1997) ou de modèles appartenant à la même famille d'approches « instructionnistes »<sup>3</sup> (Kretlow, Wood & Cooke, 2011 ; Morgan, Menlove, Salzberg & Hudson, 1994). Comme le montre la suite du texte, bien qu'intéressantes, les grilles d'observation de ces auteurs n'ont pas été utilisées telles quelles dans le cadre de la recherche en cours (Baco, en cours) dont est issu l'outil présenté dans ce document. En effet, elles ne répondaient pas parfaitement au besoin de cette dernière. Ainsi, pour pouvoir déterminer si des enseignants mettent en œuvre des gestes associés à l'enseignement explicite au sein de leurs classes, il est nécessaire de pouvoir observer objectivement un ensemble de gestes professionnels caractéristiques de l'enseignement explicite, mais aussi de pouvoir se positionner sur le fait que ceux-ci sont mis en œuvre « au bon moment » (lors de la bonne étape de la leçon) pour que la leçon puisse être considérée comme étant conforme au modèle de l'enseignement explicite. En effet, le respect des étapes est particulièrement important pour qu'une leçon puisse être qualifiée de leçon d'enseignement explicite. Par exemple, si le modelage est mené par l'enseignant après une phase de recherche / découverte par les élèves, et non en début de leçon, alors la leçon ne peut être qualifiée d'enseignement explicite ; elle peut davantage être qualifiée de leçon relevant d'une approche d'enseignement socioconstructiviste (Gravé, Bocquillon, Friant & Demeuse, 2020).

De manière générale, les grilles d'observation susmentionnées peuvent être classées en deux types : les grilles « à inférence modérée à élevée » (Doabler et al., 2020, p. 3) et les grilles « à faible inférence » (Doabler et al., 2020, p. 4). Les premières comportent des catégories pour lesquelles l'observateur doit se positionner de manière assez subjective sur des échelles de type échelle de Likert. Elles « se basent sur les impressions des observateurs pour évaluer la qualité des interactions pédagogiques »<sup>4</sup> (Doabler et al., 2020, p. 3). Les secondes permettent de comptabiliser certains comportements et « sont souvent mieux à même de minimiser l'inférence de l'observateur [...] car ils [ces instruments] se concentrent sur des comportements cibles clairement définis et moins sujets à interprétation (Snyder et al., 2006) »<sup>5</sup> (Doabler et al., 2020, p. 4). Par conséquent, plusieurs des grilles susmentionnées<sup>6</sup> qui sont des grilles à inférence modérée à haute, ne peuvent être retenues telles quelles pour la recherche en cours, car elles sont relativement « subjectives ».

---

<sup>3</sup> Les approches instructionnistes, malgré certaines différences, partagent le fait que « le maître fait apprendre des contenus scolaires de manière systématique, structurée et explicite à ses élèves » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 33).

<sup>4</sup> Traduction personnelle de : “rely on observers' impressions to rate the quality of instructional interactions”.

<sup>5</sup> Traduction personnelle de : “are often better able to minimize observer inference and control for variance due to observer characteristics [...] because they focus on clearly defined target behaviors that are less subjective to interpretation (Snyder et al., 2006)”.

<sup>6</sup> Les grilles de Hammond et Moore (2018)<sup>6</sup>, de Kohler et ses collègues (1997), de Baker et ses collègues (2006), la grille QCI (Quality of Classroom Instruction) de Doabler et ses collègues (2015), la grille QEMI (Quality of Explicit Mathematics Instruction) de Doabler et ses collègues (2020) ou encore l'une des deux grilles utilisées par De Jager et ses collègues (2002).

Les autres grilles susmentionnées<sup>7</sup>, quant à elles, sont des instruments « à faible inférence », qui permettent donc de comptabiliser de manière plus objective certains comportements précis. Néanmoins, chacune de ces grilles ne permet pas, à elle seule, de répondre aux objectifs de la recherche en cours car elles comportent des catégories très générales. Par exemple, l'observateur doit indiquer si l'enseignant fournit des modèles (Kohler et al., 1997) / des démonstrations (Gunn et al., 2021), mais ne dispose pas d'un ensemble d'indicateurs lui permettant de déterminer si l'enseignant effectue bel et bien une démonstration (ex. : présente-t-il précisément aux élèves comment réaliser une tâche ? utilise-t-il des exemples et des contre-exemples ? etc.). Cet exemple permet de comprendre la trop faible discrimination permise par le recours à ce type d'outil alors que le but de la recherche en cours est de permettre à l'observateur de se positionner sur la présence ou l'absence d'un ensemble d'indicateurs objectifs de chaque étape de l'enseignement explicite (ex. : un modelage). Les grilles de Kretlow et ses collègues (2011) et de Morgan et ses collègues (2004), quant à elles, portent notamment sur des gestes très précis de questionnement et de feedback auxquels les enseignants ayant participé à la recherche en cours n'ont pas été formés.

La grille de Bocquillon (2020), de son côté, permet d'observer certains gestes professionnels caractéristiques de l'enseignement explicite, mais ne précise pas lors de quelle(s) étape(s) de l'enseignement explicite ceux-ci devraient être observés pour que la leçon soit conforme au modèle de l'enseignement explicite. Une adaptation de cette grille a donc été réalisée à partir d'une revue de la littérature portant sur les étapes de l'enseignement explicite (e.g. Archer & Hughes, 2011 ; Bissonnette, 2018 ; Bocquillon, 2020 ; Bocquillon, Gauthier, Bissonnette & Derobertmeasure, 2020 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Hughes, Riccomini & Morris, 2018 ; Rosenshine & Stevens, 1986) ayant été réalisée jusqu'à saturation de l'information (Guillemette, 2006 ; Glaser & Strauss, 1967) et à partir de plusieurs grilles susmentionnées (De Jager et al., 2002 ; Kretlow et al., 2011 ; Morgan et al., 1994).

La grille MEEE (et donc les différentes adaptations apportées à la grille MGP) est présentée dans les sections 3 et 4, qui constituent un guide de codage comportant, pour chaque catégorie, une définition opérationnelle, les auteurs de référence et des exemples de gestes professionnels codés dans la catégorie en question.

### 3. Présentation générale de la grille MEEE

La figure 1 présente une vue d'ensemble de la grille MEEE (les adaptations apportées à la grille MGP y sont suivies d'un astérisque). Ainsi, comme la grille MGP, cette grille est composée de deux groupes de catégories : les interventions verbales de l'enseignant et les interventions verbales des élèves.

Les interventions verbales de l'enseignant sont subdivisées en 11 catégories mutuellement exclusives et exhaustives<sup>8</sup> permettant de coder les fonctions des interventions verbales de

---

<sup>7</sup> Les grilles de Bocquillon (2020), de Kohler et ses collègues (1997), de Morgan et ses collègues (2004), de Kretlow et ses collègues (2011), de Gunn et ses collègues (2021) (dont une version adaptée est également utilisée par Doabler et ses collègues (2015 ; 2020)) ou encore la deuxième grille utilisée par De Jager et ses collègues (2002).

<sup>8</sup> Les catégories sont exclusives, car « tous les comportements appartenant à une unité ou à une catégorie doivent partager certaines propriétés qui les distinguent très nettement de ceux appartenant à d'autres unités » (Beaugrand, 1988, p. 287). Elles sont également exhaustives : « tous les comportements possibles d'une classe de comportements doivent pouvoir être codés dans une catégorie de cette classe » (Bocquillon, Baco, Derobertmeasure & Demeuse, sous presse, s.p.).

l'enseignant, c'est-à-dire que chaque entrée de la grille « renvoie à l'objectif supposément poursuivi par l'enseignant lorsqu'il met en place une intervention verbale / non verbale » (Bocquillon, 2020, p. 239). Les catégories liées aux fonctions des gestes professionnels sont issues de la grille MGP, à l'exception de la catégorie « Autre gestion de classe » qui regroupe toutes les interventions de gestion de classe différentes de la captation de l'attention et de la gestion de la participation. En effet, la recherche en cours traitant de la gestion des apprentissages<sup>9</sup> et non de la gestion de classe<sup>10</sup>, cette catégorie se veut relativement large pour a) permettre à l'observateur de se concentrer sur les catégories liées à la gestion des apprentissages b) lui permettre tout de même de connaître le nombre d'interventions d'une leçon consacrées à la gestion des apprentissages d'une part et à la gestion de classe d'autre part. Bien qu'ils fassent partie de la famille des gestes professionnels liés à la gestion de classe, les gestes professionnels de captation de l'attention et de gestion de la participation sont codés dans le cadre de la recherche en cours, car ils sont caractéristiques de certaines étapes de l'enseignement explicite.

Certaines catégories (« présentation », « objectivation », « consignes ») sont précisées par des catégories permettant de préciser la « sous-fonction » du geste professionnel. Certaines de ces subdivisions étaient déjà présentes dans la grille MGP, tandis que d'autres (suivies par un astérisque sur la figure) ont été élaborées dans le cadre de la recherche en cours. A titre d'exemple, la catégorie « présentation »<sup>11</sup> de la grille MGP a été précisée en deux types de présentations définis dans la suite du texte.

Certaines catégories (la « présentation », l'« objectivation », le « feedback », l'« étayage » et les « consignes ») sont également subdivisées en catégories permettant à l'observateur de préciser sur quel type de contenu (les « connaissances préalables », le « contenu de la leçon en cours » ou encore le « contenu d'une prochaine leçon ») porte le geste professionnel (ex. : « la présentation »), ce qui constitue une autre adaptation de la grille MGP. Enfin, la plupart des catégories sont précisées par un dernier niveau de catégorie élaboré dans le cadre de la recherche en cours pour permettre à l'observateur de mentionner le destinataire de l'intervention verbale de l'enseignant (noté D. sur la figure) : la classe entière, un groupe de plus de deux élèves / un binôme, ou encore un élève particulier (pour ces deux dernières catégories, l'observateur précise également si l'enseignant s'adresse au groupe / binôme / à l'élève de manière « publique » (c'est-à-dire que les autres élèves peuvent entendre ce qui est dit) ou en aparté).

Il est à noter que la catégorie « présentation du quoi / comment », quant à elle, comporte un niveau supplémentaire (déjà présent dans la grille MGP) permettant de préciser si l'enseignant présente un objectif, un exemple / contre-exemple, un aspect important ou encore un « contenu général » (ces différentes catégories sont définies dans la suite du texte).

---

<sup>9</sup> La gestion des apprentissages « renvoie à toutes les actions par lesquelles l'enseignant enseigne les notions prévues au programme et s'assure que les élèves les maîtrisent » (Bocquillon, 2020, p. 67).

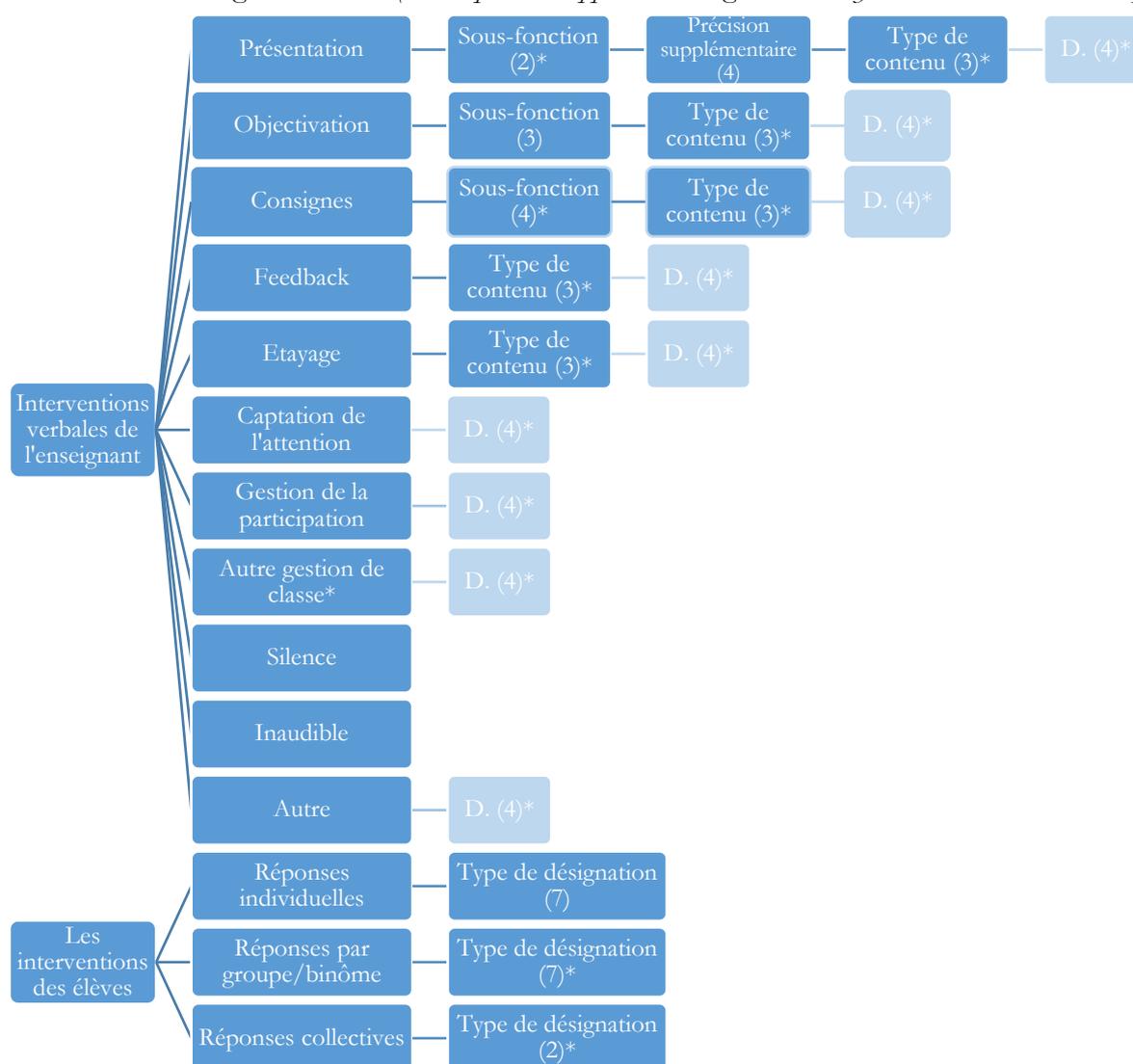
<sup>10</sup> La gestion de classe « renvoie à toutes les actions par lesquelles l'enseignant gère la classe, y instaure un certain climat, établit des règles de vie... Ces actions constituent un préalable pour que les apprentissages puissent se réaliser (Shulman, 1986 ; Marzano, Pickering & Pollock, 2005) » (Bocquillon, 2020, p. 67).

<sup>11</sup> la catégorie « Présentation » est codée « lorsque l'enseignant présente un élément lié au contenu » (Bocquillon, 2020, p. 588).

Les interventions verbales des élèves, quant à elles, sont codées via 3 catégories de pointage<sup>12</sup> mutuellement exclusives (issues de la grille MGP) permettant de préciser les types de réponses des élèves liées au contenu. En outre, la catégorie « réponses individuelles des élèves » est subdivisée en sous-catégories (issues de la grille MGP) permettant de déterminer quels sont les « types d'élèves » qui fournissent ces réponses (ex. : des élèves non désignés ou encore des élèves désignés via un système de désignation aléatoire explicite). En outre, dans le cadre de la recherche en cours, cette classification est également utilisée pour coder de manière précise les types de réponses par groupe / binôme, ce qui n'était pas le cas dans la thèse de Bocquillon (2020). Une subdivision supplémentaire a également été ajoutée pour déterminer si les réponses collectives sont fournies par des élèves désignés ou par des élèves non désignés par l'enseignante.

**Figure 1**

*Vue d'ensemble de la grille MEEE (les adaptations apportées à la grille MGP y sont suivies d'un astérisque)*



<sup>12</sup> Les catégories de pointage « sont les catégories par lesquelles l'observateur pointe des comportements sans s'intéresser à leur durée (Grieco et al., 2016) » (Bocquillon, 2020, p. 243).

Enfin, l'adaptation majeure de la grille MGP consiste en l'élaboration d'un tableau de correspondance, présenté dans les sections 5 et 6 et indiquant, pour chaque catégorie de la grille MEEE<sup>13</sup>, si celle-ci devrait / pourrait / ne devrait pas être observée lors de chacune des étapes d'une leçon d'enseignement explicite. Avant de présenter ce tableau, la suite du texte présente de manière opérationnelle chacune des catégories de la grille MEEE.

## 4. Présentation détaillée de la grille MEEE (définitions opérationnelles)

### 4.1 Les interventions verbales de l'enseignant

Cette section présente de manière détaillée les catégories liées aux interventions verbales de l'enseignant.

#### ***4.1.1 Les fonctions et les sous-fonctions des gestes professionnels***

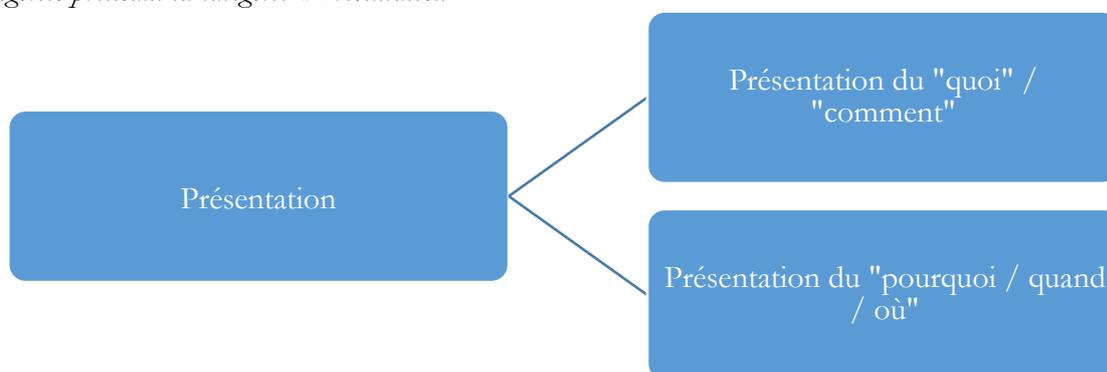
Cette section présente de manière détaillée les différentes fonctions des gestes professionnels et, quand cela s'applique, les sous-fonctions.

##### ***4.1.1.1 La présentation d'éléments liés au contenu***

Cette catégorie est codée « *lorsque l'enseignant présente un élément lié au contenu* » (Bocquillon, 2020, p. 588). Comme le montre la figure 2, cette catégorie est subdivisée en 2 catégories plus précises. Ainsi, l'enseignant peut présenter le « quoi » / le « comment » ou encore le « pourquoi / quand / où » (Bissonnette, 2018 ; Hughes et al., 2018).

### Figure 2

*Catégories précisant la catégorie « Présentation »*



Le tableau 1 présente comment la catégorie « Présentation » (Bocquillon, 2020) a été précisée en différents types de présentations dans le cadre de la recherche en cours, ainsi que les auteurs de référence et des illustrations de ces nouvelles catégories.

<sup>13</sup> A l'exception de certaines catégories ajoutées dans la grille pour assurer le caractère mutuellement exclusif et exhaustif des catégories (ex. : le « silence »).

**Tableau 1***Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des différents types de présentations*

<b>Catégories et auteurs de référence</b>	<b>Définitions</b>	<b>Illustrations</b>
Présentation du « quoi » / du « comment » (Bissonnette, 2018)	Cette catégorie est présentée lorsque l'enseignant présente un savoir aux élèves ou lorsqu'il leur présente comment réaliser une tâche (les différentes étapes par lesquelles passer ; les questions à se poser...).	<i>« Je vais décider que mon point de départ est là. » (8 min 34 s, O3<sup>14</sup>)</i>
Présentation du « pourquoi » (Bissonnette, 2018) / « quand » (Bissonnette, 2018 ; Hughes et al., 2018) / « où » (Bissonnette, 2018)	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant présente aux élèves la raison pour laquelle réaliser une tâche / utiliser un savoir (notamment lorsqu'il justifie l'objectif de la leçon).  Elle est également codée lorsqu'il leur indique quand et/ou où réaliser une tâche / utiliser un savoir.	<i>« C'est ça qui est chouette c'est qu'après vous pourrez aussi vous créer des figures, un peu la figure que vous voulez, laisser porter votre imagination et puis la reproduire sur un quadrillage [...] » (7 min 31 s, O3)</i>

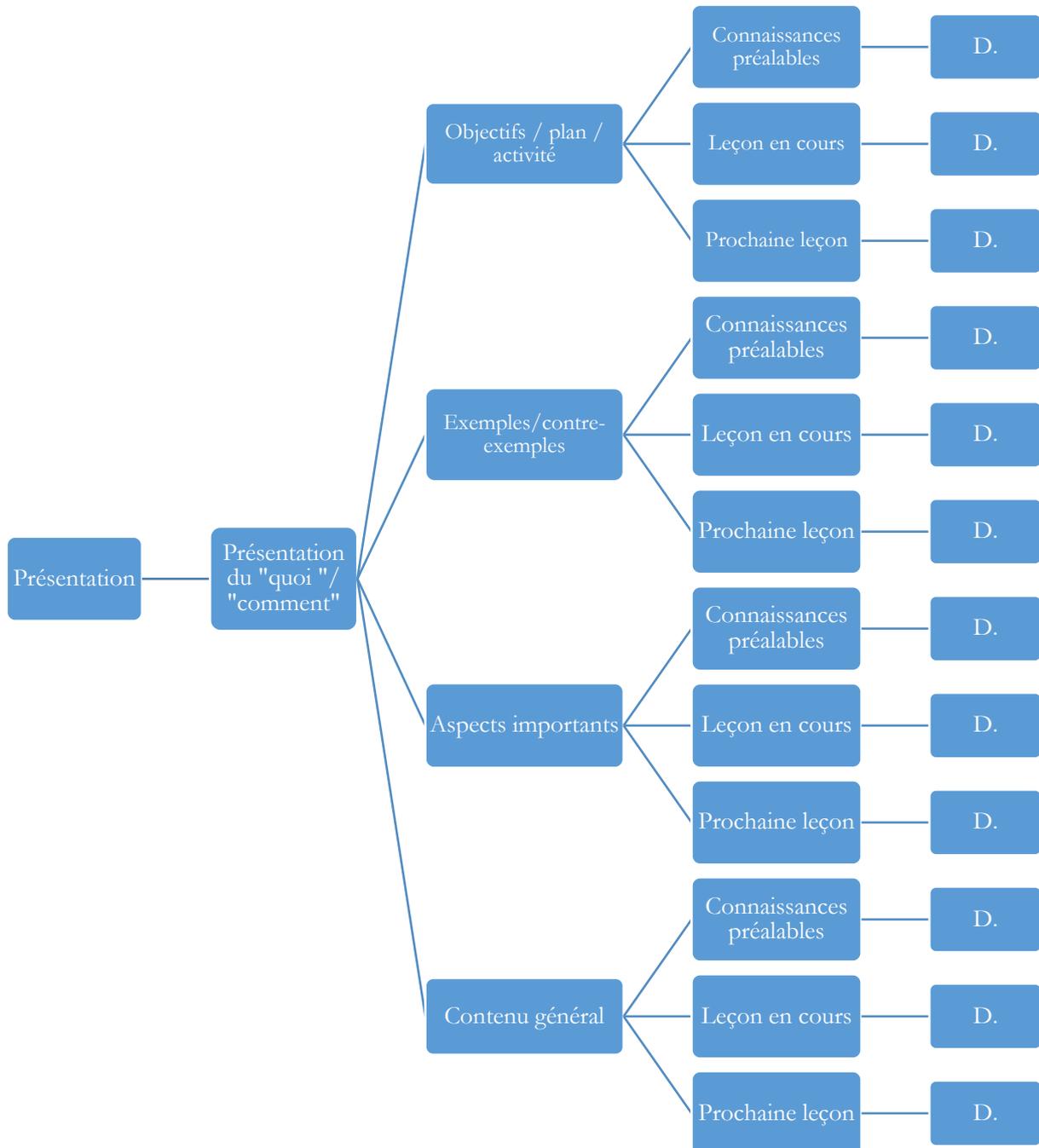
La figure 3 montre comment la catégorie « Présentation du quoi / comment » est subdivisée en catégories de niveaux inférieurs. Ainsi, lorsqu'il présente le « quoi » ou encore le « comment », l'enseignant peut le faire en présentant l'objectif de la leçon, en recourant à des exemples / contre-exemples, en soulignant les aspects importants ou encore en présentant un « contenu général » (ces catégories, issues de la thèse de Bocquillon (2020), sont définies dans le tableau 2). En outre, chacune de ces présentations peut porter sur le contenu d'une leçon précédente (connaissances préalables), sur le contenu de la leçon en cours ou encore sur le contenu de la prochaine leçon. Enfin, pour chaque intervention, le destinataire est codé.

La section 4.1.2 présente de manière détaillée les définitions opérationnelles des catégories liées au type de contenu et au destinataire, les auteurs de référence et des illustrations.

<sup>14</sup> L'extrait est issu de la troisième observation (O3) de la recherche en cours.

### Figure 3

Présentation de la manière dont la catégorie « Présentation du « quoi » / « comment » est subdivisée en catégories de niveaux inférieurs (précision supplémentaire, type de contenu, destinataire)



## Tableau 2

*Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des catégories permettant d'apporter une précision supplémentaire à la catégorie « Présentation du « quoi / comment »*

Catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
Objectif / plan / activité (Archer & Hughes, 2011 ; Bocquillon, 2020 ; Gauthier et al., 2013 ; Hammond & Moore, 2018 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986 ; Slavin, 2009)	Cette catégorie est codée lorsque la présentation du « quoi » / « comment » consiste à présenter l'objectif de la leçon / le plan / l'activité.	« <i>Aujourd'hui on va apprendre à tracer une configuration dans un quadrillage.</i> » (3 min 28 s, O3)
Exemples / contre-exemples (Archer & Hughes, 2011 ; Bocquillon, 2020 ; Gauthier et al., 2013 ; Goeke, 2009 ; Hughes et al., 2018 ; Rosenshine & Stevens, 1986 ; Slavin, 2009)	Cette catégorie est codée lorsque la présentation du « quoi » / « comment » est effectuée en mobilisant un exemple / contre-exemple.	« <i>Par exemple ça et puis hop reposer la latte, non on voit bien là il y a un petit souci c'est pas précis.</i> » (27 min 57 s, O3)
Aspects importants (Bocquillon, 2020 ; Bressoux, 1994 ; Gauthier et al., 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986)	Cette catégorie est codée lorsque la présentation du « quoi » / « comment » est effectuée en soulignant les aspects importants.	« <i>On voit, c'est très important [...] la flèche qui me dit que je les enlève, que je les supprime, que je les retire.</i> » (7 min 04 s, O2)
Contenu général (Bocquillon, 2020)	Cette catégorie est codée lorsque la présentation du « quoi » / « comment » est effectuée en présentant un « contenu général », c'est-à-dire sans présenter l'objectif, ni recourir à un exemple / contre-exemple, ni mettre en évidence un aspect important.	« <i>On a déjà rencontré plusieurs sortes de points.</i> » (5 min 9 s, O4)

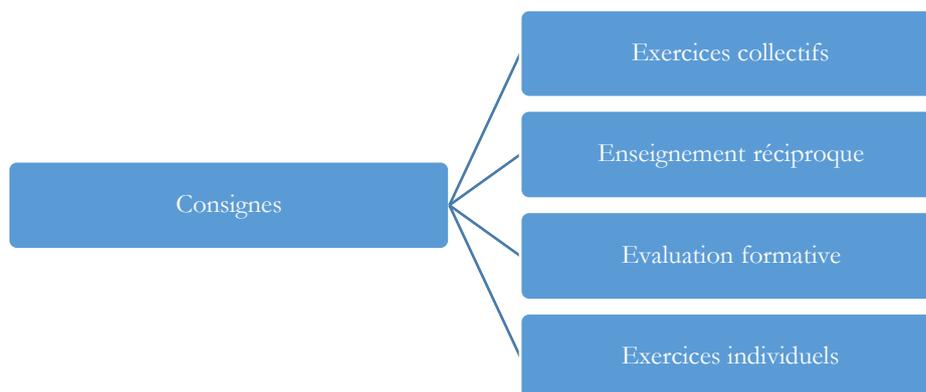
#### 4.1.1.2 Les consignes

Cette catégorie est codée « *lorsque l'enseignant donne des consignes orales liées au contenu / à la tâche* » (Bocquillon, 2020, p. 588).

Comme le montre la figure 4, la catégorie « Consignes », issue de la thèse de Bocquillon (2020), a été précisée en 4 catégories permettant de préciser le type de consigne.

**Figure 4**

*Catégories précisant la catégorie « Consignes »*



Le tableau 3 présente comment la catégorie « Consignes » (Bocquillon, 2020) a été précisée en différents types de consignes, ainsi que les auteurs de référence et des propos d'enseignants illustrant chacune de ces nouvelles catégories.

**Tableau 3**

*Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des différents types de consignes*

Catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
<b>Exercices collectifs</b> (Clarke et al., 2017 ; Rosenshine & Stevens, 1986)	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant demande à un ou des élèves de réaliser un exercice devant les autres élèves.	« <i>Je vais désigner deux élèves qui vont venir faire également un modèle au tableau.</i> » (19 min 31 s, O3)
<b>Enseignement réciproque</b> (Bissonnette et al., 2010)	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant demande aux élèves (ou à certains élèves) de se mettre par deux afin de	« <i>Vous allez travailler par deux. Donc par exemple si je prends le groupe de Zoé, c'est Zoé qui fait le premier calcul, qui pioche les poissons, puis c'est Alizée qui fait le 2e calcul, puis c'est</i>

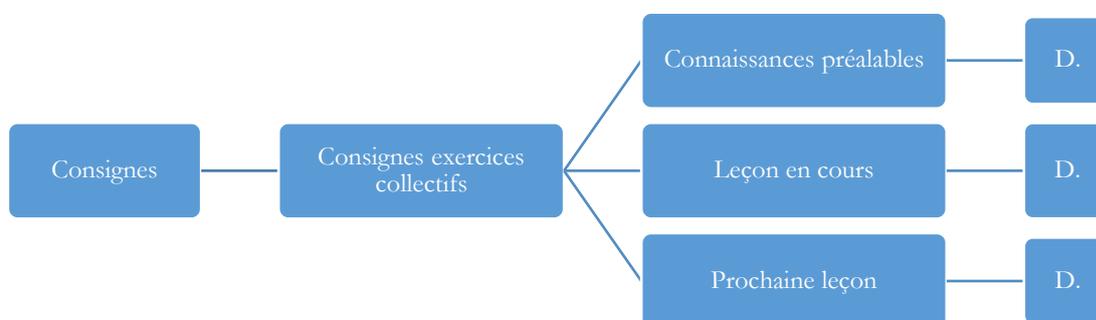
Catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
	faire de l'enseignement réciproque.	<i>Zoé qui fait le 3e, puis c'est Alizée qui fait le 4.e</i> » (39 min 14 s, O2)
<b>Evaluation formative</b> (Bocquillon, 2020 ; Rosenshine & Stevens, 1986)	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant fournit les consignes à un ou des élèves au sujet d'une évaluation formative à réaliser.	« Réalisez ce petit test individuellement. Quand vous aurez terminé, levez la main que je passe corriger » (exemple fictif, car cette catégorie n'a pas été codée lors de la recherche en cours).
<b>Exercices individuels</b> (Bocquillon, 2020 ; Rosenshine & Stevens, 1986)	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant fournit des consignes à un ou des élèves pour qu'ils réalisent des exercices de manière individuelle.	« Tout seul... Cette fois-ci ce n'est plus à travailler avec le matériel avec la voisine. Tu auras tes 5 jetons et elle aura ses 5 jetons. Et vous allez me trouver tous les calculs qu'il est possible de faire à partir de la quantité 5. » (67 min 5 s, O2)

La figure 5 montre, via un exemple, comment chacun des types de consignes est subdivisé en catégories de niveaux inférieurs. Ainsi, chacun des quatre types de consignes peut porter sur le contenu d'une leçon précédente (connaissances préalables), sur le contenu de la leçon en cours ou encore sur le contenu de la prochaine leçon. Enfin, pour chaque intervention, le destinataire est codé.

La section 4.1.2 présente de manière détaillée les définitions opérationnelles de ces différentes catégories (type de contenu et destinataire), les auteurs de référence et des illustrations.

## Figure 5

*Présentation de la manière dont la catégorie « Consignes exercices collectifs » est subdivisée en catégories de niveaux inférieurs (type de contenu, destinataire)*



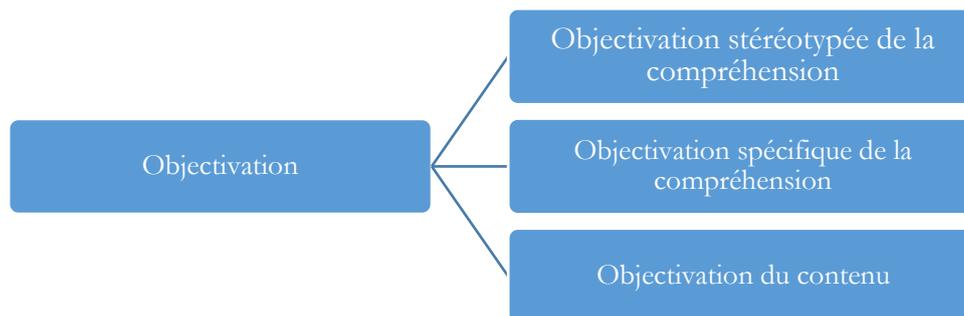
### 4.1.1.3 L'objectivation

Cette catégorie « concerne les interventions par lesquelles l'enseignant cherche à rendre observable la façon dont les élèves construisent l'objet d'apprentissage ou encore la compréhension / le vécu / le cheminement de pensée des élèves (Bocquillon et al., 2017) » (Bocquillon, 2020, p. 597).

Comme le montre la figure 6, cette catégorie est subdivisée en 3 catégories permettant de préciser le type d'objectivation (Bocquillon, 2020)<sup>15</sup>.

**Figure 6**

Catégories précisant la catégorie « Objectivation »



Le tableau 4 présente les auteurs de référence, les définitions opérationnelles et des propos d'enseignants illustrant chacune de ces trois catégories.

**Tableau 4**

Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des différents types d'objectivations

Catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
<b>Objectivation stéréotypée de la compréhension</b> (Bocquillon, 2020)	<i>« Les objectivations de la compréhension sont les interventions par lesquelles l'enseignant cherche à objectiver la compréhension des élèves. Elles sont de deux types : stéréotypé ou spécifique. Une objectivation stéréotypée ne permet pas à l'élève de développer sa réponse, tandis qu'une objectivation spécifique permet à l'élève de développer sa réponse. Les objectivations stéréotypées de la compréhension</i>	<i>« Ça va ? » (1 h 52 min 21 s, O4)</i>  <i>« D'accord ? » (7 min 38 s, O2)</i>

<sup>15</sup> Parmi les cinq types d'objectivation définis par Bocquillon (2020), la grille MEEE se centre sur les trois catégories visibles sur la figure 6. Les autres types d'objectivation définis par Bocquillon (objectivation de la métacognition et objectivation de l'opinion) n'ont pas été retenus dans la grille MEEE 1) pour limiter le nombre de catégories de la grille (cf. faisabilité du codage et limite du logiciel) et 2) car la littérature scientifique ne précise pas lors de quelles étapes de l'enseignement explicite ces gestes professionnels devraient être observés.

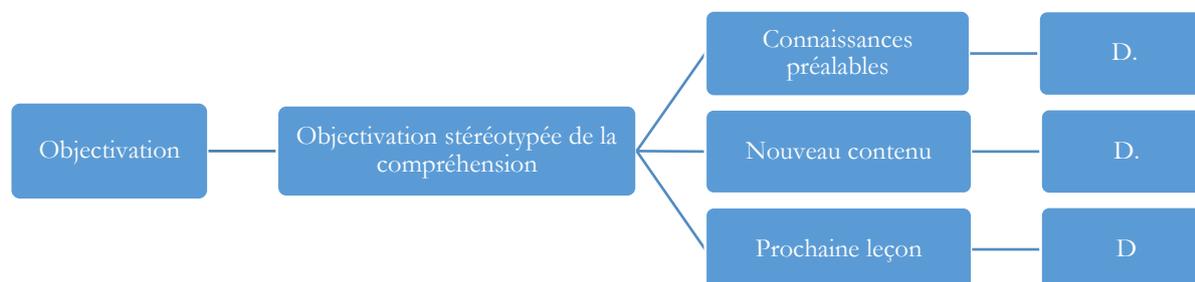
Catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
	<p><i>sont des interventions qui visent à vérifier la compréhension, mais qui n'encouragent pas réellement les élèves à s'exprimer au sujet de ce qu'ils ont compris / de ce qu'ils n'ont pas compris et auxquelles ils peuvent répondre par l'affirmative (et parfois vaguement) même s'ils n'ont pas compris »</i> (Bocquillon, 2020, p. 589).</p>	
<p><b>Objectivation spécifique de la compréhension</b> (Bocquillon, 2020)</p>	<p><i>« Les objectivations spécifiques de la compréhension visent à vérifier la compréhension et sont plus élaborées (ex. : demander à un élève de reformuler ce qui a été vu, demander à un élève ce qu'il a compris...) que les objectivations stéréotypées de la compréhension. Elles permettent aux élèves de développer leurs réponses et à l'enseignant d'obtenir de réelles informations sur ce que les élèves ont compris / n'ont pas compris. »</i> (Bocquillon, 2020, p. 590).</p>	<p><i>« Et j'aimerais pendant cette petite pause que l'on me redise tiens finalement aujourd'hui depuis la récréation qu'a-t-on appris ? »</i> (1 h 9 min 5 s, O2)</p>
<p><b>Objectivation du contenu</b> (Bocquillon, 2020)</p>	<p><i>« Les « objectivations du contenu » désignent les interventions par lesquelles l'enseignant vise à objectiver le contenu. Elles prennent essentiellement la forme de questions sur le contenu. L'enseignant vise ici à obtenir les « réponses attendues » liées au contenu de la leçon. »</i> (Bocquillon, 2020, p. 590).</p>	<p><i>« Je vous ai conseillé tout à l'heure de toujours partir du point le plus ? »</i> (21 min 41 s, O3)</p>

La figure 7 montre, via un exemple, comment chacun des types d'objectivation est subdivisé en catégories de niveaux inférieurs. Ainsi, chacun des trois types d'objectivation peut porter sur le contenu d'une leçon précédente (connaissances préalables), le contenu de la leçon en cours ou encore sur le contenu de la prochaine leçon. Enfin, pour chaque intervention, le destinataire est codé.

La section 4.1.2 présente de manière détaillée les définitions opérationnelles de ces différentes catégories (type de contenu et destinataire), les auteurs de référence et des illustrations.

## Figure 7

Présentation de la manière dont la catégorie « Objectivation stéréotypée de la compréhension » est subdivisée en catégories de niveaux inférieurs (type de contenu et destinataire)



### 4.1.1.4 Le feedback

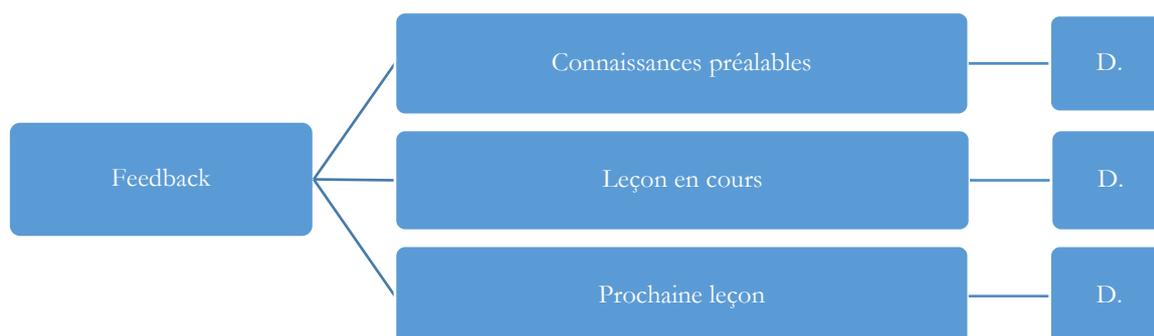
Cette catégorie est codée « lorsque l'intervention verbale de l'enseignant remplit une fonction de rétroaction/feedback. Un feedback peut être défini comme une information fournie par un agent (ex. : un enseignant, un pair, un livre, un parent, soi-même, une expérience...) à propos d'une performance ou d'une compréhension [...] (Hattie & Timperley, 2007) » (Bocquillon, 2020, p. 593). Par exemple, l'intervention « Effectivement il y a un problème avec les mots » (1 h 52 min 9 s, O4) a été codée dans la catégorie « feedback ».

La figure 8 montre, via un exemple, comment la catégorie « Feedback » est subdivisée en catégories de niveaux inférieurs. Ainsi, un feedback peut porter sur le contenu d'une leçon précédente (connaissances préalables), sur le contenu de la leçon en cours ou encore sur le contenu de la prochaine leçon. Enfin, pour chaque intervention, le destinataire est codé.

La section 4.1.2 présente de manière détaillée les définitions opérationnelles de ces différentes catégories (type de contenu et destinataire), les auteurs de référence et des illustrations.

## Figure 8

Présentation de la manière dont la catégorie « Feedback » est subdivisée en catégories de niveaux inférieurs (type de contenu et destinataire)



### 4.1.1.5 L'étayage

La catégorie « étayage » (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986) « est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant consiste à apporter une aide (étai) à l'élève pendant l'apprentissage » (Bocquillon, 2020, p. 595). Par exemple, l'intervention suivante a été codée dans la

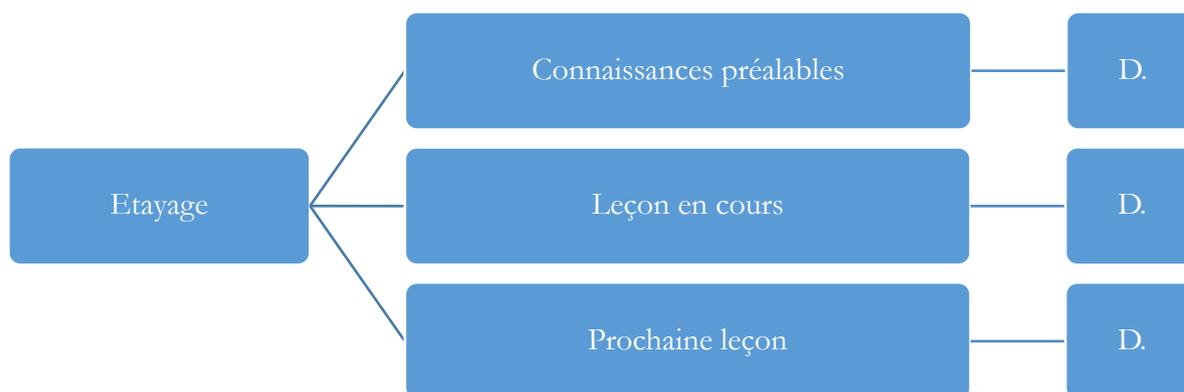
catégorie « étayage » : « *Je peux aussi me vérifier en mettant ma latte sur les deux en même temps et me dire « ha ça va je suis au bon niveau » » (19 min 7 s, O3).*

Comme le montre la figure 9, cette catégorie se subdivise en catégories de niveaux inférieurs (permettant de préciser le contenu et le destinataire).

La section 4.1.2 présente de manière détaillée les définitions opérationnelles de ces différentes catégories (type de contenu et destinataire), les auteurs de référence et des illustrations.

## Figure 9

*Présentation de la manière dont la catégorie « Etayage » est subdivisée en catégories de niveaux inférieurs (type de contenu et destinataire).*



### 4.1.1.6 La captation de l'attention

La catégorie « captation de l'attention » (Archer & Hughes, 2011 ; Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2020 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986) « *est codée lorsque l'intervention de l'enseignant vise à capter l'attention des élèves* » (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2020, p. 16). Par exemple, l'intervention « *J'ai sonné la cloche vous savez bien ça veut dire ha il y a quelque chose d'important qui va se passer donc il faut écouter* » (49 s, O2) a été codée dans la catégorie « captation de l'attention ».

La catégorie « captation de l'attention » est précisée par des catégories de niveaux inférieurs permettant de coder le destinataire de l'intervention de l'enseignant (voir section 4.1.2.2).

### 4.1.1.7 La gestion de la participation

La catégorie « gestion de la participation » (Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986) « *est codée lorsque l'enseignant désigne quel(s) élève(s) doit(vent) réaliser une tâche (ex. : aller écrire au tableau, lire à voix haute, répondre à une sollicitation de l'enseignant...)* » (Bocquillon, 2020, p. 586). Par exemple, l'intervention « *Lucas* » (21 min, O3) (mise en œuvre par l'enseignante pour stipuler à Lucas qu'il devait répondre à une intervention d'objectivation) a été codée dans la catégorie « gestion de la participation ».

Pour chaque intervention de gestion de la participation, le destinataire de l'intervention est codé (voir section 4.1.2.2).

#### **4.1.1.8 Les autres interventions de gestion de classe**

Cette catégorie est codée lorsque l'intervention de l'enseignant remplit une fonction de gestion de classe (différente de la captation de l'attention et de la gestion de la participation des élèves). Par exemple, l'intervention « *Zoé on arrête de chipoter* » (15 s, O3) a été codée dans la catégorie « autres interventions de gestion de classe ».

La recherche en cours traitant de la gestion des apprentissages et non de la gestion de classe, cette catégorie se veut relativement large pour a) permettre à l'observateur de se concentrer sur les catégories liées à la gestion des apprentissages b) lui permettre tout de même de connaître le nombre d'interventions d'une leçon consacrées à la gestion des apprentissages d'une part et à la gestion de classe d'autre part.

Bien qu'ils fassent partie de la famille de gestes professionnels liés à la gestion de classe, les gestes professionnels de captation de l'attention et de gestion de la participation sont codés grâce à des catégories spécifiques dans le cadre de la recherche en cours, car ils sont caractéristiques de certaines étapes de l'enseignement explicite.

#### **4.1.1.9 Le silence**

Cette catégorie est codée quand l'enseignant ne parle pas<sup>16</sup>.

#### **4.1.1.10 La catégorie « Inaudible »**

Cette catégorie est codée « *lorsque l'intervention verbale de l'enseignant est inaudible* » (Bocquillon, 2020, p. 594).

#### **4.1.1.11 La catégorie « autre »**

Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant ne remplit aucune des fonctions susmentionnées et ne peut donc être codée dans aucune des catégories ci-dessus.

### **4.1.2 Les groupes de catégories permettant d'apporter des précisions supplémentaires**

#### **4.1.2.1 Le groupe de catégories permettant de préciser le type de contenu (connaissances préalables, leçon en cours, prochaine leçon)**

Comme cela a été présenté dans les sections précédentes, les différents types de présentation, d'objectivation, de consignes, ainsi que les interventions de feedback et d'étayage se subdivisent en catégories d'un niveau inférieur élaborées dans le cadre de la recherche en cours et permettant de préciser le type de contenu sur lequel porte l'intervention de l'enseignant : le contenu d'une leçon précédente (connaissances préalables), le contenu de la leçon en cours ou encore le contenu de la prochaine leçon. Cette distinction est importante, car chaque leçon observée se situe dans une suite de leçons et car l'enseignement explicite préconise, en début de leçon, de revenir sur les

---

<sup>16</sup> Bien que les silences puissent avoir une fonction (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2020) (ex. : signifier à un élève qu'il doit se remettre au travail), les fonctions des silences ne sont pas observées dans le cadre de la recherche en cours, car il s'agit d'un sujet de recherche à part entière (peu d'études ayant été effectuées sur le sujet) et que cela ne répond pas aux objectifs de la recherche en cours (la revue de la littérature effectuée ne permet pas de se positionner sur les « types de silences » qui devraient être utilisés lors des différentes étapes de l'enseignement explicite).

connaissances préalables, et, en fin de leçon, d'annoncer la leçon suivante. Le tableau 5 présente les auteurs de référence, les définitions opérationnelles et les illustrations de ces catégories.

**Tableau 5**

*Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des catégories permettant de préciser le type de contenu sur lequel porte l'intervention verbale de l'enseignant*

<b>Catégories et auteurs de référence</b>	<b>Définitions</b>	<b>Illustrations</b>
Connaissances préalables (Archer & Hughes, 2011 ; De Jager et al., 2002 ; Gauthier et al., 2013 ; Hammond & Moore, 2018 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986)	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention de présentation / d'objectivation / de feedback / d'étayage / la consigne porte sur le contenu d'une leçon précédente (connaissances préalables).	Exemple de présentation portant sur les connaissances préalables :  « <i>Tracer à la latte, on a déjà appris.</i> » (3 min 26 s, O3)  Exemple d'objectivation portant sur les connaissances préalables :  « <i>Vous vous souvenez on avait travaillé sur les nœuds dans un quadrillage ?</i> » (8 min 8, O3)
Leçon en cours	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention de présentation / d'objectivation / de feedback / d'étayage / la consigne porte sur le contenu de la leçon en cours.	Exemple de feedback portant sur le contenu de la leçon en cours :  « <i>Ça a l'air de bien se passer les filles.</i> » (43 min 11 s, O3)  Exemple de consignes portant sur la leçon en cours :  « <i>Vous allez travailler maintenant par deux. Alors attention, comment va-t-on travailler par deux ? [...] Vous allez avoir une feuille comme ceci avec une forme, une configuration, une figure au premier côté et une au deuxième côté. Donc il y en a 2 à faire. Vous allez recevoir une feuille par groupe. Ça veut dire que l'on va devoir travailler par deux [...].</i> » (34 min 16, O3)
Prochaine leçon (Gauthier et al., 2013)	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention de présentation / d'objectivation / de feedback / d'étayage / la consigne porte sur le contenu de la prochaine leçon.	Exemple de présentation portant sur le contenu de la prochaine leçon :  « <i>Malheureusement ceci on n'aura pas le temps de le faire, ce sera pour la fin de semaine, car on a déjà beaucoup de choses prévues.</i> » (1 h 52 min 34 s, O4)

#### 4.1.2.2 Le groupe de catégories permettant de préciser le destinataire de l'intervention verbale de l'enseignant

Comme cela a été évoqué dans les sections précédentes, pour la plupart des catégories<sup>17</sup>, le dernier niveau de la grille d'observation permet de coder le destinataire de l'intervention verbale de l'enseignant. Le tableau 6 présente les auteurs de référence, les définitions opérationnelles et les illustrations de ces catégories.

**Tableau 6**

*Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des catégories permettant de préciser le destinataire de l'intervention verbale de l'enseignant*

<b>Catégories et auteurs de référence</b>	<b>Définitions</b>	<b>Illustrations</b>
Classe entière (De Jager et al., 2002)	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant est adressée à la classe entière.	« <i>On est prêts ? À écouter ?</i> » (en s'adressant à la classe entière) (10 s, O3)
Groupe d'élèves (De Jager et al., 2002) / binôme	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant est adressée à un groupe de plus de deux élèves ou à un binôme (groupe de deux élèves).	« <i>Ça a l'air de bien se passer les filles</i> » (en s'adressant à un binôme) (43 min 11 s, O3)
Élève particulier (De Jager et al., 2002) (de manière publique)	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant est adressée à un élève particulier et est prononcée de « manière publique » (audible pour toute la classe).	« <i>Zoé on arrête de chipoter</i> » (en s'adressant à une élève particulière de manière publique) (15 s, O3)
Élève particulier (De Jager et al., 2002) (en aparté)	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant est adressée à un élève particulier et est prononcée en aparté.	« <i>Donc, qu'as-tu fait ?</i> » (en s'adressant à un élève particulier en aparté) (46 min 2 s, O2)

#### 4.2 Les réponses des élèves liées au contenu

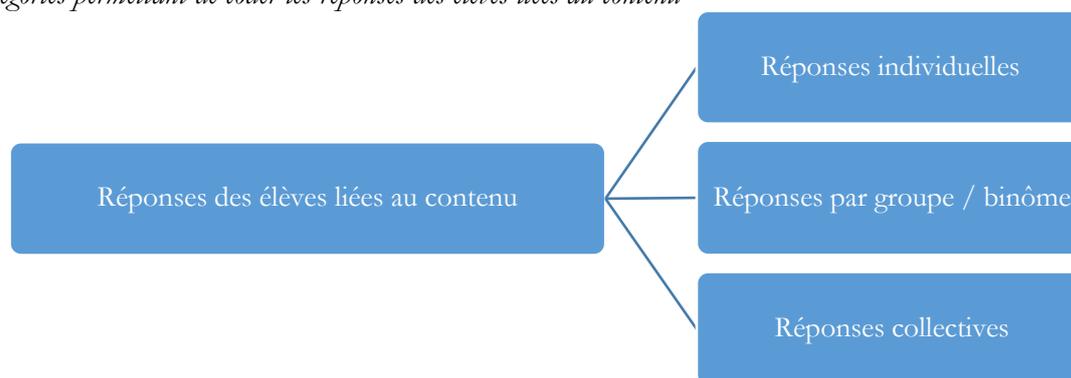
Comme le montre la figure 10, les réponses des élèves liées au contenu<sup>18</sup> sont codées à l'aide de trois catégories issues de la thèse de Bocquillon (2020). La catégorie « réponse collective » de Bocquillon (2020) a également été précisée à l'aide de la grille d'observation de Kretlow et ses collègues (2011).

<sup>17</sup> À l'exception des catégories « Silence » et « Inaudible ».

<sup>18</sup> Dans le cadre de la recherche en cours, seules les interventions des élèves liées au contenu de la leçon sont codées. Les interventions des élèves portant sur d'autres aspects (ex. gestion de classe) ne sont pas codées, car ce n'est pas nécessaire pour répondre aux questions de recherche.

## Figure 10

Catégories permettant de coder les réponses des élèves liées au contenu



Le tableau 7 présente les auteurs de référence, les définitions opérationnelles et les illustrations de ces catégories.

## Tableau 7

Auteurs de référence et définitions opérationnelles des catégories permettant de coder les réponses des élèves liées au contenu

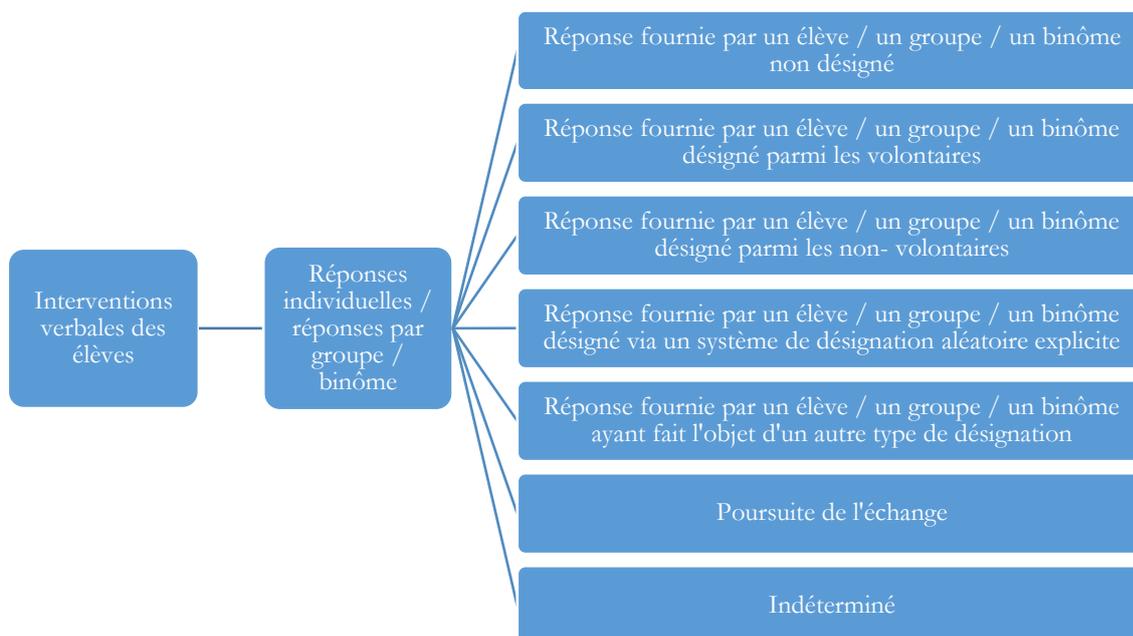
Catégories et auteurs de référence	Définitions
<b>Réponses individuelles</b> (Bocquillon, 2020 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986)	<i>« Les réponses individuelles sont codées lorsqu'un élève fournit une réponse individuelle à la suite d'une sollicitation de l'enseignant (une question ou une autre forme d'intervention visant à objectiver la compréhension / le cheminement de pensée...) »</i> (Bocquillon, 2020, p. 597)
<b>Réponses par groupe / binôme</b> (Archer & Hughes, 2011 ; Bocquillon, 2020; Rosenshine & Stevens, 1986)	Les réponses par groupe / binôme sont codées lorsque les élèves fournissent une réponse par groupe de plus de deux élèves (groupes) ou par groupe de deux élèves (binômes). Pour ce faire, ils doivent d'abord partager leurs réponses puis fournir une réponse commune.
<b>Réponses collectives</b> (Bocquillon, 2020; Kretlow et al., 2011; Rosenshine & Stevens, 1986)	<i>« Les réponses collectives sont codées lorsque les élèves fournissent une réponse « en chœur »</i> (Bocquillon, 2020, p. 597). Une variante des réponses collectives consiste à demander aux élèves d'écrire leur réponse sur une ardoise et de montrer les ardoises tous ensemble au signal de l'enseignant. Des cartons préimprimés peuvent aussi être utilisés (Kretlow et al., 2011).

Comme le montre la figure 11, la catégorie « réponse individuelle » est subdivisée en sept catégories de niveau inférieur. Les six premières sont issues de la thèse de Bocquillon (2020). La septième a été ajoutée dans le cadre de la recherche en cours.

En outre, dans le cadre de la recherche en cours, cette classification est également utilisée pour coder de manière plus précise les types de réponses par groupe / binôme, ce qui n'était pas le cas dans la thèse de Bocquillon (2020).

## Figure 11

*Catégories permettant de coder les types de réponses individuelles et de réponses par groupe / binôme*



Le tableau 8 présente les définitions opérationnelles et les auteurs de référence de chacune des catégories permettant de préciser les types de réponses individuelles et les types de réponses par groupe / binôme.

**Tableau 8**

*Auteurs de référence et définitions opérationnelles des catégories permettant de coder les types de réponses individuelles et les types de réponses par groupe / binôme*

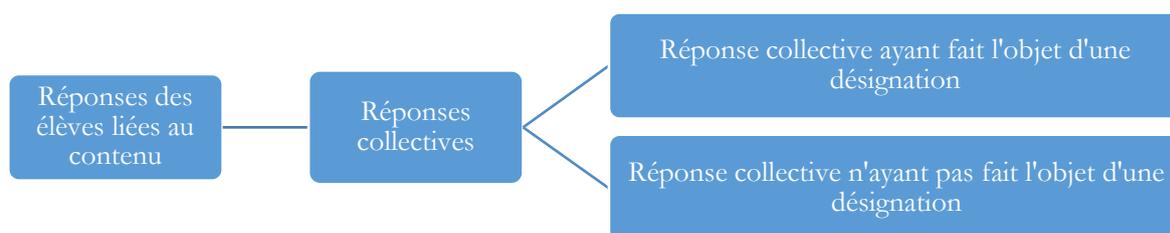
<b>Catégories et auteurs de référence</b>	<b>Définitions</b>
Réponse individuelle / Réponse par groupe / binôme fournie par un élève / groupe / binôme non désigné	Cette catégorie est codée lorsque l'élève / le groupe / le binôme qui répond « <i>n'a pas été désigné, car l'enseignant a sollicité les élèves « à la cantonade</i> », c'est-à-dire sans désigner qui doit répondre » (Bocquillon, 2020, p. 599).
Réponse individuelle / Réponse par groupe / binôme fournie par un élève / groupe / binôme désigné parmi les volontaires	Cette catégorie est codée lorsque l'élève / le groupe / le binôme qui répond « <i>a été désigné parmi les volontaires</i> » (Bocquillon, 2020, p. 599).
Réponse individuelle / Réponse par groupe / binôme fournie par un élève / groupe / binôme désigné parmi les non-volontaires (Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986)	Cette catégorie est codée lorsque l'élève / le groupe / le binôme qui répond « <i>a été désigné parmi les non-volontaires</i> » (Bocquillon, 2020, p. 599).
Réponse individuelle / Réponse par groupe / binôme fournie par un élève / groupe / binôme désigné via un système de désignation aléatoire explicite (Gauthier et al., 2013; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986)	Cette catégorie est codée lorsque l'élève / le groupe / le binôme qui répond « <i>a été désigné via un système de désignation aléatoire explicité aux élèves (ex. : un jeu de cartes sur lesquelles sont inscrits les prénoms des élèves dans lequel l'enseignant « pioche »)</i> » (Bocquillon, 2020, p. 599).

Catégories et auteurs de référence	Définitions
Réponse individuelle / Réponse par groupe / binôme fournie par un élève / groupe / binôme qui a fait l'objet d'un autre type de désignation	Cette catégorie est codée lorsque l'élève / le groupe / le binôme qui répond « <i>a fait l'objet d'un autre type de désignation (ex. : réponses à tour de rôle)</i> » (Bocquillon, 2020, p. 599).
Poursuite de l'échange (Bocquillon, 2020)	Cette catégorie est codée lorsque l'élève / le groupe / le binôme qui répond « <i>est celui qui a répondu juste avant</i> » (Bocquillon, 2020, p. 599).
Indéterminé	Cette catégorie est codée lorsqu'il est impossible de déterminer si l'élève / le groupe / le binôme qui répond a été désigné parmi les volontaires ou parmi les non-volontaires, et ce, car l'élève / le groupe / le binôme en question est hors champ.

Comme le montre la figure 12, dans le cadre de la recherche en cours, la catégorie « réponse collective » est subdivisée en deux catégories de niveau inférieur.

## Figure 12

*Catégories permettant de coder le type de réponse collective*



Le tableau 9 présente les définitions opérationnelles et les auteurs de référence de chacune des catégories permettant de préciser les types de réponses collectives.

## Tableau 9

*Auteurs de référence et définitions opérationnelles des catégories permettant de coder les types de réponses collectives*

Catégories et auteurs de référence	Définitions
Réponse collective ayant fait l'objet d'une désignation (Bocquillon, 2020; Rosenshine & Stevens, 1986)	Les réponses collectives ayant fait l'objet d'une désignation sont codées « <i>lorsque les élèves fournissent une réponse « en chœur</i> » (Bocquillon, 2020, p. 597) après que l'enseignant leur a donné le signal de répondre tous en même temps.
Réponse collective n'ayant pas fait l'objet d'une désignation	Les réponses collectives n'ayant pas fait l'objet d'une désignation sont codées « <i>lorsque les élèves fournissent une réponse « en chœur</i> » (Bocquillon, 2020, p. 597) alors que l'enseignant n'a pas sollicité une telle réponse (et qu'il a donc posé sa question « à la cantonade »).

## 5. Présentation générale du tableau de correspondance entre les catégories de la grille MEEE et les étapes de l'enseignement explicite

Comme cela a été évoqué dans la section 2, pour pouvoir déterminer si des enseignants mettent en œuvre l'enseignement explicite (ou non), il est nécessaire d'observer s'ils mettent en œuvre certains gestes professionnels, mais aussi de déterminer si ces gestes professionnels sont mis en œuvre « au bon moment » (lors de la bonne étape) de la leçon. C'est pour cette raison qu'un tableau de correspondance entre les catégories de la grille MEEE et chacune des étapes de l'enseignement explicite a été élaboré. Si l'on utilise une métaphore, on peut considérer que les catégories de la grille MEEE sont en quelque sorte des « briques » qui permettent de construire les « murs » que sont les étapes de l'enseignement explicite.

Le tableau de correspondance comporte 59 entrées. Pour chacun des 59 gestes, un texte explicatif, étayé par la littérature scientifique, justifie le tableau de correspondance et présente, dans le même temps, quand un geste devrait / pourrait / ne devrait pas être observé lors de chacune des étapes d'une leçon d'enseignement explicite. Le tableau de correspondance et le texte qui l'accompagne modélisent donc l'enseignement explicite et son caractère itératif<sup>19</sup> (Bocquillon, Derobertmeasure,

<sup>19</sup> Le caractère itératif du modèle signifie que l'on peut revenir à une étape antérieure (ex. : de la pratique guidée vers le modelage) en fonction des difficultés éprouvées par un ou des élèves. Pour en savoir plus sur le caractère itératif de l'enseignement explicite, le lecteur intéressé peut notamment consulter les écrits de Bocquillon (2020) ou encore de Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse (2021).

& Demeuse, 2021) et permettent notamment d'observer si les gestes sont mis en œuvre au bon moment par l'enseignant (lors de la bonne étape).

Ce tableau de correspondance, indique, pour chaque catégorie (geste professionnel) de la grille MEEE, si celle-ci / celui-ci :

- devrait, selon la littérature scientifique, être observé lors de l'étape en question pour que la leçon soit conforme au modèle de l'enseignement explicite (signe + dans le tableau) ;
- pourrait, selon la littérature scientifique, être observé lors de l'étape en question, si la situation le nécessite (signe = dans le tableau). Comme le montre la suite du texte, la plupart de ces signes = dans le tableau se justifie par le caractère itératif du modèle de l'enseignement explicite (Bocquillon, Derobertmasure & Demeuse, 2021 ; Kohler et al., 1997) ;
- ne devrait pas, selon la littérature scientifique, être observé lors d'une étape pour que la leçon soit conforme au modèle de l'enseignement explicite (signe 0 dans le tableau).

Ce tableau peut donc être lu « en rangées », ce qui permet de savoir, pour chaque geste, lors de quelle étape de l'enseignement explicite il devrait / pourrait / ne devrait pas être observé pour que la leçon soit conforme au modèle de l'enseignement explicite. Il peut également être lu « en colonnes », ce qui permet de savoir, pour chaque étape, l'ensemble des gestes qui devraient / pourraient / ne devraient pas être observés pour que la leçon puisse être qualifiée de leçon d'enseignement explicite. Grâce à cela, il est possible d'identifier dans la suite des gestes codés si des étapes de l'enseignement explicite sont mises en œuvre et quels sont éventuellement les gestes manquants ou utilisés à un moment qui ne correspond pas à l'étape identifiée.

Ainsi, en ce qui concerne le tableau 10 (extrait du tableau complet), un savoir (le « quoi ») ou un savoir-faire (le « comment ») et plus particulièrement l'objectif de la leçon en cours (référence 2 dans le tableau) devrait être présenté à la classe entière lors de l'ouverture de la leçon (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Cette présentation de l'objectif pourrait être mobilisée par l'enseignant, si nécessaire, à tout moment de la leçon en raison du caractère itératif du modèle de l'enseignement explicite (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon et al., 2021 ; Kohler et al., 1997 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Par exemple, lors des étapes de modelage, de pratique guidée, de pratique autonome ou encore de clôture (au cours de laquelle l'enseignant objective les apprentissages réalisés), il se peut que les élèves / certains élèves éprouvent des difficultés indiquant à l'enseignant qu'ils n'ont pas bien compris l'objectif de la leçon, ce qui nécessite que celui-ci leur réenseigne.

La présentation d'un savoir (du « quoi ») / d'un savoir-faire (du « comment ») et plus particulièrement d'un exemple / contre-exemple (5) / d'un aspect important (8) / d'un contenu général (11) relatif à la leçon en cours ne devrait pas être réalisée lors de l'ouverture de la leçon consacrée notamment à la présentation des objectifs et au rappel des connaissances préalables (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Elle devrait être mobilisée lors du modelage lors duquel l'enseignant est censé présenter le contenu général de la leçon en cours (Gauthier et al., 2013), ainsi que des exemples et des contre-exemples (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Hughes et al., 2018) et souligner les aspects importants (Bocquillon, 2020 ; Gauthier et al., 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Elle pourrait être mobilisée lors des étapes suivantes si nécessaire, et ce, en raison du

caractère itératif du modèle de l'enseignement explicite (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon et al., 2021 ; Kohler et al., 1997 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Par exemple, lors des étapes de pratique guidée, de pratique autonome ou encore de clôture, il se peut que les élèves / certains élèves éprouvent des difficultés indiquant à l'enseignant qu'ils n'ont pas bien compris certaines parties de la leçon, ce qui nécessite que celui-ci leur réenseigne.

## Tableau 10

*Extrait du tableau de correspondance entre des catégories de la grille MEEE et chacune des étapes de l'enseignement explicite*

Réf	Fonction	Sous-fonction	Précision supplémentaire	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
2	Présentation	du « quoi » / « comment »	objectif de la leçon	Leçon en cours	+	=	=	=	=
5	Présentation	du « quoi » / « comment »	exemples / contre-exemples	Leçon en cours	0	+	=	=	=
8	Présentation	du « quoi » / « comment »	aspects importants	Leçon en cours	0	+	=	=	=
11	Présentation	du « quoi » / « comment »	contenu général	Leçon en cours	0	+	=	=	=
Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon									

## 6. Présentation détaillée du tableau de correspondance entre les catégories de la grille MEEE et les étapes de l'enseignement explicite

Cette section présente de manière exhaustive le tableau de correspondance complet entre les catégories de la grille MEEE et les étapes de l'enseignement explicite.

Le tableau complet, disponible dans la section 6.10, est présenté en plusieurs parties dans les sections suivantes. Ces différentes parties sont structurées selon les gestes professionnels et les différents types de contenus mobilisés (leçon précédente (connaissances préalables), leçon en cours et prochaine leçon). Cette distinction est importante, car chaque leçon observée se situe dans une suite de leçons et car l'enseignement explicite préconise, en début de leçon, de revenir sur les connaissances préalables, et, en fin de leçon, d'annoncer la leçon suivante.

## 6.1 La présentation

### 6.1.1 La présentation du « quoi » / « comment »

#### 6.1.1.1 La présentation du « quoi » / « comment » de la leçon précédente (« connaissances préalables »)

Comme le présente le tableau 11, la présentation, relative à une leçon précédente (« connaissances préalables »), d'un savoir (du « quoi ») ou d'un savoir-faire (du « comment ») et plus particulièrement de l'objectif (1)/ d'un exemple / contre-exemple (4)/ d'un aspect important (7)/ d'un contenu général (10) pourrait être mobilisée par l'enseignant, si nécessaire (ex. si les élèves / certains élèves éprouvent des difficultés à répondre aux interventions d'objectivation de l'enseignant et ont donc besoin que l'enseignant leur fasse un rappel de la leçon précédente), à tout moment de la leçon en raison du caractère itératif du modèle de l'enseignement explicite (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon et al., 2021 ; Kohler et al., 1997 ; Rosenshine & Stevens, 1986).

**Tableau 11**

Tableau de correspondance entre les catégories « présentations du « quoi » / « comment » » portant sur la leçon précédente (« connaissances préalables ») et chacune des étapes de l'enseignement explicite

Réf	Fonction	Sous-fonction	Précision supplémentaire	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
1	Présentation	du « quoi » / « comment »	objectif de la leçon	Connaissances préalables	=	=	=	=	=
4	Présentation	du « quoi » / « comment »	exemples / contre-exemples	Connaissances préalables	=	=	=	=	=
7	Présentation	du « quoi » / « comment »	aspects importants	Connaissances préalables	=	=	=	=	=
10	Présentation	du « quoi » / « comment »	contenu général	Connaissances préalables	=	=	=	=	=
Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon									

#### 6.1.1.2 La présentation du « quoi » / « comment » de la leçon en cours

Comme le présente le tableau 12, un savoir (le « quoi ») ou un savoir-faire (le « comment ») et plus particulièrement l'objectif de la leçon (2) en cours devrait être présenté à la classe entière lors de l'ouverture de la leçon (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Cette présentation de l'objectif pourrait être mobilisée par l'enseignant, si nécessaire, à tout moment de la leçon en raison du caractère itératif du modèle de l'enseignement explicite (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon et al., 2021 ; Kohler et al., 1997 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Par exemple, lors des étapes de modelage, de pratique guidée, de pratique autonome ou encore de clôture, il se peut que les élèves / certains élèves éprouvent des

difficultés indiquant à l'enseignant qu'ils n'ont pas bien compris l'objectif de la leçon, ce qui nécessite que celui-ci leur réenseigne.

La présentation d'un savoir (du « quoi ») / d'un savoir-faire (du « comment ») et plus particulièrement d'un exemple / contre-exemple (5) / d'un aspect important (8) / d'un contenu général (11) relatif à la leçon en cours ne devrait pas être réalisée lors de l'ouverture de la leçon consacrée notamment à la présentation des objectifs et au rappel des connaissances préalables (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Elle devrait être mobilisée lors du modelage lors duquel l'enseignant est censé présenter le contenu général de la leçon en cours (Gauthier et al., 2013), ainsi que des exemples et des contre-exemples (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Hughes et al., 2018) et souligner les aspects importants (Bocquillon, 2020 ; Gauthier et al., 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986) à la classe entière. Elle pourrait être mobilisée lors des étapes suivantes si nécessaire, et ce, en raison du caractère itératif du modèle de l'enseignement explicite (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon et al., 2021 ; Kohler et al., 1997 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Par exemple, lors des étapes de pratique guidée, de pratique autonome ou encore de clôture, il se peut que les élèves / certains élèves éprouvent des difficultés indiquant à l'enseignant qu'ils n'ont pas bien compris certaines parties de la leçon, ce qui nécessite que celui-ci leur réenseigne.

## Tableau 12

*Tableau de correspondance entre les catégories « présentations du « quoi » / « comment » » portant sur la leçon en cours et chacune des étapes de l'enseignement explicite*

Réf	Fonction	Sous-fonction	Précision supplémentaire	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
2	Présentation	du « quoi » / « comment »	objectif de la leçon	Leçon en cours	+	=	=	=	=
5	Présentation	du « quoi » / « comment »	exemples / contre-exemples	Leçon en cours	0	+	=	=	=
8	Présentation	du « quoi » / « comment »	aspects importants	Leçon en cours	0	+	=	=	=
11	Présentation	du « quoi » / « comment »	contenu général	Leçon en cours	0	+	=	=	=

Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon

### 6.1.1.3 La présentation du « quoi » / « comment » de la prochaine leçon

Comme le présente le tableau 13, un savoir (le « quoi ») ou un savoir-faire (le « comment ») et plus particulièrement l'objectif de la prochaine leçon (3) devrait être présenté à la classe entière lors de la clôture de la leçon, et ce, pour annoncer la prochaine leçon (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013). Cette présentation pourrait être mobilisée lors des étapes précédentes, si nécessaire (par exemple, si un élève pose une question dont la réponse sera donnée au cours suivant).

La présentation d'un savoir (du « quoi ») ou d'un savoir-faire (du « comment ») et plus particulièrement d'un exemple / contre-exemple (6) / d'un aspect important (9) / d'un contenu général (12) relatif à la prochaine leçon pourrait être mobilisée lors de la clôture de la leçon lorsque

L'enseignant annonce la prochaine leçon (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013) (ex. l'enseignant ne se contente pas d'annoncer l'objectif de la prochaine leçon, mais présente de manière un peu plus détaillée la prochaine leçon en mobilisant déjà un exemple / contre-exemple / un aspect important / un contenu général). Elle ne devrait pas être mobilisée lors des étapes précédentes, centrées sur le contenu des leçons précédentes (ouverture) et de la leçon en cours (modélage, pratique guidée et pratique autonome).

### Tableau 13

Tableau de correspondance entre les catégories « présentations du « quoi » / « comment » » portant sur la prochaine leçon et chacune des étapes de l'enseignement explicite

Réf	Fonction	Sous-fonction	Précision supplémentaire	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
3	Présentation	du « quoi » / « comment »	objectif de la leçon	Prochaine leçon	=	=	=	=	+
6	Présentation	du « quoi » / « comment »	exemples / contre-exemples	Prochaine leçon	0	0	0	0	=
9	Présentation	du « quoi » / « comment »	aspects importants	Prochaine leçon	0	0	0	0	=
12	Présentation	du « quoi » / « comment »	contenu général	Prochaine leçon	0	0	0	0	=

Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modélage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon

#### 6.1.2 La présentation du « pourquoi » / « quand » / « où »

Comme le présente le tableau 14, la présentation de la raison (le « pourquoi ») de la leçon précédente (connaissances préalables) ou encore du moment (le « quand ») ou du lieu (le « où ») où utiliser ce qui est appris lors de la leçon précédente (13) pourrait être mobilisée, si nécessaire, lors de n'importe quelle étape de la leçon (ex. si les élèves / certains élèves éprouvent des difficultés à répondre aux interventions d'objectivation de l'enseignant et ont donc besoin que l'enseignant leur fasse un rappel de la leçon précédente).

L'intérêt de l'objet de la leçon (le « pourquoi ») ou encore le moment (le « quand ») ou le lieu (le « où ») où utiliser ce qui est appris lors de la leçon en cours (14) devrait être présenté à la classe entière lors de l'ouverture de la leçon (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Il devrait également être présenté lors du modélage lorsque l'enseignant effectue une démonstration aux élèves impliquant de présenter le « quoi », le « comment », mais aussi le « pourquoi », le « quand » et le « où » (Bissonnette, 2018). Cette présentation du « pourquoi » / « quand » / « où » pourrait être mobilisée lors des étapes suivantes, si nécessaire, et ce, en raison du caractère itératif du modèle de l'enseignement explicite (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon et al., 2021 ; Kohler et al., 1997 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Par exemple, lors des étapes de pratique guidée, de pratique autonome ou encore de clôture, il se peut que les élèves / certains élèves éprouvent des difficultés indiquant à l'enseignant qu'ils n'ont pas bien compris le « pourquoi », le « quand » ou encore le « où » utiliser ce qui a été appris lors de la leçon, ce qui nécessite que l'enseignant leur réenseigne.

L'intérêt de l'objet de la leçon (le « pourquoi ») ou encore le moment (le « quand ») ou le lieu (le « où ») où utiliser ce qui sera appris lors de la prochaine leçon (15) pourrait être présenté par l'enseignant lors de la clôture, lorsqu'il annonce la prochaine leçon. Cette présentation du « pourquoi » / « quand » / « où » ne devrait pas être mobilisée lors des étapes précédentes, centrées sur le contenu de la leçon en cours (ouverture, modelage, pratique guidée, pratique autonome) et de la leçon précédente (ouverture).

## Tableau 14

Tableau de correspondance entre les catégories « présentations du « pourquoi » / « quand » / « où » » et chacune des étapes de l'enseignement explicite

Réf	Fonction	Sous-fonction	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
13	Présentation	du « pourquoi » / « quand » / « où »	Connaissances préalables	=	=	=	=	=
14	Présentation	du « pourquoi » / « quand » / « où »	Leçon en cours	+	+	=	=	=
15	Présentation	du « pourquoi » / « quand » / « où »	Prochaine leçon	0	0	0	0	=
Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon								

## 6.2 Les consignes

### 6.2.1 Les consignes portant sur la leçon précédente (connaissances préalables)

Comme le présente le tableau 15, les consignes demandant à un ou des élèves de réaliser un exercice portant sur les connaissances préalables devant les autres élèves (« consignes exercices collectifs ») (16) pourraient être mobilisées lors de n'importe quelle étape. Par exemple, lors de n'importe quelle étape, l'enseignant pourrait, à la suite d'une intervention d'objectivation, se rendre compte que les élèves ne maîtrisent pas les connaissances préalables nécessaires au nouvel apprentissage à réaliser et donc demander à un élève de réaliser un exercice portant là-dessus au tableau.

Les consignes demandant aux élèves (ou à certains élèves) de se mettre par deux afin de faire de l'enseignement réciproque (« consignes enseignement réciproque ») portant sur la leçon précédente (connaissances préalables) (19) ne devraient pas être observées, car l'enseignement réciproque est censé avoir lieu lors de la pratique guidée (Bissonnette et al., 2010) au sujet des apprentissages de la leçon en cours.

Les consignes invitant les élèves à réaliser une évaluation formative portant sur la leçon précédente (« connaissances préalables ») (22) pourraient être observées lors de la phase d'ouverture si l'enseignant a décidé de vérifier les connaissances préalables des élèves via un test. Elles ne devraient pas être observées lors des étapes suivantes, davantage centrées sur le contenu de la leçon en cours (modelage, pratique guidée, pratique autonome, clôture) et le contenu de la prochaine leçon (clôture).

Il en va de même pour les consignes invitant les élèves à réaliser des exercices de manière individuelle (« consignes exercices individuels ») portant sur les connaissances préalables (25) : elles pourraient être observées lors de la phase d'ouverture si l'enseignant a décidé de vérifier les connaissances préalables des élèves via des exercices individuels. Ces consignes ne devraient pas être observées lors des étapes suivantes, davantage centrées sur le contenu de la leçon en cours (modélage, pratique guidée, pratique autonome, clôture) et le contenu de la prochaine leçon (clôture).

### Tableau 15

*Tableau de correspondance entre les catégories « consignes » portant sur la leçon précédente (connaissances préalables) et chacune des étapes de l'enseignement explicite*

Réf	Fonction	Sous-fonction	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
16	Consignes	Exercices collectifs	Connaissances préalables	=	=	=	=	=
19	Consignes	Enseignement réciproque	Connaissances préalables	0	0	0	0	0
22	Consignes	Évaluation formative	Connaissances préalables	=	0	0	0	0
25	Consignes	Exercices individuels	Connaissances préalables	=	0	0	0	0

Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modélage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon

#### **6.2.2 Les consignes portant sur la leçon en cours**

Comme le présente le tableau 16, les consignes demandant à un ou des élèves de réaliser, devant les autres élèves, un exercice (« consignes exercices collectifs ») portant sur la leçon en cours (17) devraient être mobilisées lors de la pratique guidée, car il s'agit de l'une des modalités que peut prendre celle-ci (Clarke et al., 2017 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Elles ne devraient pas être mobilisées lors des étapes précédentes, centrées sur les connaissances préalables (ouverture) et sur la démonstration par l'enseignant de la tâche à réaliser (modélage). Elles pourraient être mobilisées lors de la pratique autonome en cas de difficultés éprouvées par un ou des élèves, ce qui constituerait une forme de retour à la pratique guidée illustrant à nouveau le caractère itératif du modèle de l'enseignement explicite (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon et al., 2021 ; Kohler et al., 1997 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Elles ne devraient pas être mobilisées lors de la clôture de la leçon centrée sur l'objectivation des apprentissages et l'annonce de la prochaine leçon (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013).

Les consignes demandant aux élèves (ou à certains élèves) de se mettre par deux afin de faire de l'enseignement réciproque (« consignes enseignement réciproque ») portant sur la leçon en cours (20) devraient être observées lors de la pratique guidée, car il s'agit de l'une des modalités que peut prendre celle-ci (Bissonnette et al., 2010). Elles pourraient être observées lors de la pratique autonome si des élèves éprouvent des difficultés et que l'enseignant leur demande de repasser en enseignement réciproque, ce qui constituerait une forme de retour à la pratique guidée illustrant à nouveau le caractère itératif du modèle de l'enseignement explicite (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon

et al., 2021 ; Kohler et al., 1997 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Elles ne devraient pas être observées lors des phases précédant la pratique guidée, centrées notamment sur la révision des connaissances préalables (ouverture) et sur la démonstration de la tâche par l'enseignant (modelage). Elles ne devraient pas, non plus, être mobilisées lors de la clôture de la leçon centrée sur l'objectivation des apprentissages et l'annonce de la prochaine leçon (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013).

Les consignes invitant les élèves à réaliser une évaluation formative portant sur la leçon en cours (23) devraient être observées lors de la pratique guidée, car il est nécessaire de s'assurer que chaque élève a un taux de 80% de réponses correctes avant de passer à la pratique autonome (Bocquillon, 2020 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Elles ne devraient pas être observées lors des étapes précédentes, centrées notamment sur la vérification des connaissances préalables (ouverture) et la démonstration de la tâche par l'enseignant (modelage). Elles ne devraient pas non plus être observées lors des étapes suivantes, qui sont conditionnées par la passation de l'évaluation formative lors de la pratique guidée.

Les consignes invitant les élèves à réaliser des exercices de manière individuelle (« consignes exercices individuels ») portant sur la leçon en cours (26) devraient être observées lors de la pratique autonome qui vise justement à permettre aux élèves de s'exercer de manière individuelle (Bocquillon, 2020 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Elles ne devraient pas être observées lors des étapes précédentes, car c'est uniquement lorsque l'élève obtient 80% de réponses correctes en fin de pratique guidée qu'il passe en pratique autonome (Bocquillon, 2020 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Elles pourraient être mobilisées lors de la clôture de la leçon consacrée notamment à la poursuite de la pratique (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013).

## Tableau 16

*Tableau de correspondance entre les catégories « consignes » portant sur la leçon en cours et chacune des étapes de l'enseignement explicite*

Réf	Fonction	Sous-fonction	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
17	Consignes	Exercices collectifs	Leçon en cours	0	0	+	=	0
20	Consignes	Enseignement réciproque	Leçon en cours	0	0	+	=	0
23	Consignes	Évaluation formative	Leçon en cours	0	0	+	0	0
26	Consignes	Exercices individuels	Leçon en cours	0	0	0	+	=

Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon

### 6.2.3 Les consignes portant sur la prochaine leçon

Comme le présente le tableau 17, les différents types de consignes portant sur la prochaine leçon (18 ; 21 ; 24 ; 27) ne devraient pas être mis en œuvre, car la leçon est censée se terminer par l'annonce de la prochaine leçon (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013).

**Tableau 17**

*Tableau de correspondance entre les catégories « consignes » portant sur la prochaine leçon et chacune des étapes de l'enseignement explicite*

Réf	Fonction	Sous-fonction	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
18	Consignes	Exercices collectifs	Prochaine leçon	0	0	0	0	0
21	Consignes	Enseignement réciproque	Prochaine leçon	0	0	0	0	0
24	Consignes	Évaluation formative	Prochaine leçon	0	0	0	0	0
27	Consignes	Exercices individuels	Prochaine leçon	0	0	0	0	0

Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon

## 6.3 L'objectivation

### 6.3.1 Les objectivations portant sur la leçon précédente (connaissances préalables)

Comme le présente le tableau 18, les interventions visant à objectiver la compréhension des élèves, mais qui ne permettent pas aux élèves de développer leurs réponses (« objectivation stéréotypée de la compréhension ») portant sur les connaissances préalables (28) ne devraient être observées lors d'aucune étape, car elles ne permettent pas réellement d'objectiver la compréhension des élèves (Bocquillon, 2020 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986).

Les interventions visant à objectiver la compréhension des élèves qui permettent à ceux-ci de développer leurs réponses (« objectivation spécifique de la compréhension ») et les interventions visant à objectiver le contenu, qui prennent essentiellement la forme de questions sur le contenu (« objectivation du contenu »), lorsqu'elles portent sur le contenu d'une leçon précédente (connaissances préalables) (31 et 34), devraient être observées lors de l'ouverture de la leçon dont l'une des fonctions consiste justement à vérifier les connaissances préalables des élèves (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Ces interventions pourraient également être observées, si la situation le nécessite, lors des étapes suivantes de la leçon. Par exemple, si les élèves / certains élèves éprouvent des difficultés à réaliser une tâche en raison d'un manque de maîtrise des connaissances préalables, l'enseignant peut objectiver la compréhension / le contenu au sujet des connaissances préalables.

**Tableau 18**

*Tableau de correspondance entre les catégories « objectivations » portant sur la leçon précédente (connaissances préalables) et chacune des étapes de l'enseignement explicite*

Réf	Fonction	Sous-fonction	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
28	Objectivation	stéréotypée de la compréhension	Connaissances préalables	0	0	0	0	0
31	Objectivation	spécifique de la compréhension	Connaissances préalables	+	=	=	=	=
34	Objectivation	du contenu	Connaissances préalables	+	=	=	=	=

Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon

### **6.3.2 Les objectivations portant sur la leçon en cours**

Comme le présente le tableau 19, les interventions visant à vérifier la compréhension des élèves, mais qui ne permettent pas aux élèves de développer leurs réponses (« objectivation stéréotypée de la compréhension ») portant sur la leçon en cours (29) ne devraient être observées lors d'aucune étape, car elles ne permettent pas réellement d'objectiver la compréhension des élèves (Bocquillon, 2020 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986).

Les interventions visant à vérifier la compréhension des élèves qui permettent à ceux-ci de développer leurs réponses (« objectivation spécifique de la compréhension ») et les interventions visant à objectiver le contenu, qui prennent essentiellement la forme de questions sur le contenu (« objectivation du contenu »), lorsqu'elles portent sur le contenu de la leçon en cours (32 et 35), devraient être observées lors de l'étape d'ouverture, où l'enseignant objective notamment la compréhension de l'objectif de la leçon (Archer & Hughes, 2011) ; lors de l'étape de pratique guidée caractérisée par de nombreuses interventions d'objectivation de la compréhension et de questionnement (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2021 ; Doabler et al., 2015 ; Gauthier et al., 2013 ; Slavin, 2009) ; lors de l'étape de pratique autonome au cours de laquelle l'enseignant continue de vérifier la compréhension des élèves et de les questionner (Bocquillon, 2020 ; Doabler et al., 2020 ; Gauthier et al., 2013 ; Hughes & Riccomini, 2019) et lors de la phase de clôture caractérisée notamment par un moment où l'enseignant objective les apprentissages réalisés en posant des questions aux élèves (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013).

Bien que le modelage ne soit pas caractérisé par de nombreuses interventions d'objectivation, mais plutôt par des interventions de présentation (Archer & Hughes, 2011 ; Hughes et al., 2018 ; Doabler et al., 2015), des interventions d'objectivation de la compréhension et d'objectivation du contenu pourraient être mobilisées lors de cette étape si nécessaire. Par exemple, lors de certaines leçons, il peut arriver que l'enseignant pose quelques questions simples aux élèves (ex. : leur demander de résoudre des calculs simples faisant partie d'une procédure plus complexe qu'il démontre).

**Tableau 19**

*Tableau de correspondance entre les catégories « objectivations » portant sur la leçon en cours et chacune des étapes de l'enseignement explicite*

Réf	Fonction	Sous-fonction	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
29	Objectivation	stéréotypée de la compréhension	Leçon en cours	0	0	0	0	0
32	Objectivation	spécifique de la compréhension	Leçon en cours	+	=	+	+	+
35	Objectivation	du contenu	Leçon en cours	+	=	+	+	+

Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon

**6.3.3 Les objectivations portant sur la prochaine leçon**

Comme le présente le tableau 20, les interventions visant à vérifier la compréhension des élèves, mais qui ne permettent pas aux élèves de développer leurs réponses (« objectivation stéréotypée de la compréhension ») portant sur la prochaine leçon (30) ne devraient être observées lors d'aucune étape, car elles ne permettent pas réellement d'objectiver la compréhension des élèves (Bocquillon, 2020 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986).

Les interventions visant à vérifier la compréhension des élèves qui permettent à ceux-ci de développer leurs réponses (« objectivation spécifique de la compréhension ») et les interventions visant à objectiver le contenu, qui prennent essentiellement la forme de questions sur le contenu (« objectivation du contenu »), lorsqu'elles portent sur le contenu de la prochaine leçon (33 et 36), pourraient être observées lors de la clôture de la leçon lorsque l'enseignant annonce la prochaine leçon. Par exemple, l'enseignant pourrait vérifier la compréhension des élèves au sujet de l'objectif de la leçon suivante qu'il viendrait de présenter. Ces interventions ne devraient pas être mises en œuvre lors des étapes précédentes, centrées sur le contenu de la leçon précédente (ouverture) et le contenu de la leçon en cours (modelage, pratique guidée, pratique autonome).

**Tableau 20**

*Tableau de correspondance entre les catégories « objectivations » portant sur la prochaine leçon et chacune des étapes de l'enseignement explicite*

Réf	Fonction	Sous-fonction	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
30	Objectivation	stéréotypée de la compréhension	Prochaine leçon	0	0	0	0	0
33	Objectivation	spécifique de la compréhension	Prochaine leçon	0	0	0	0	=
36	Objectivation	du contenu	Prochaine leçon	0	0	0	0	=

Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon

## 6.4 Le feedback

Comme le présente le tableau 21, les feedbacks portant sur la leçon précédente (« connaissances préalables ») (37) devraient être observés lors de l'ouverture centrée notamment sur la vérification par l'enseignant des connaissances préalables des élèves (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Ils pourraient être observés lors des étapes suivantes, si nécessaire. Par exemple, si les élèves / certains élèves éprouvent des difficultés liées à un manque de maîtrise des connaissances préalables, il se peut que l'enseignant objective celles-ci et fournissent des feedbacks aux élèves au sujet de celles-ci.

Les feedbacks portant sur la leçon en cours (38) devraient être observés lors de l'étape de pratique guidée, caractérisée par un grand nombre de feedbacks (e.g. Turcotte, Giguère & Godbout, 2015), ainsi que lors de la pratique autonome, au cours de laquelle l'enseignant continue de fournir des feedbacks (Bocquillon, 2020 ; Doabler et al., 2020 ; Gauthier et al., 2013 ; Hughes & Riccomini, 2019). Ils devraient aussi être observés lors de la clôture de la leçon, notamment lorsque l'enseignant pose des questions pour objectiver les apprentissages des élèves (et leur fournit donc des feedbacks sur leurs réponses) (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013). Ces feedbacks pourraient être observés lors de la phase d'ouverture (par exemple, si l'enseignant vérifie la compréhension de l'objectif par les élèves et leur fournit donc un feedback à ce sujet) et lors de la phase de modelage (par exemple, si l'enseignant pose des questions aux élèves en vue de leur faire réaliser de petites parties de la tâche qu'il leur démontre et qu'il leur fournit donc un feedback à ce sujet).

Les feedbacks portant sur la prochaine leçon (39) devraient être observés lors de la clôture de la leçon, après que l'enseignant a présenté l'objectif de la prochaine leçon aux élèves et objectivé leur compréhension à ce sujet (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013). Ils ne devraient pas être mis en œuvre lors des étapes précédentes, centrées sur le contenu de la leçon précédente (ouverture) et le contenu de la leçon en cours (modelage, pratique guidée, pratique autonome).

### Tableau 21

*Tableau de correspondance entre les catégories « feedbacks » et chacune des étapes de l'enseignement explicite*

Réf	Fonction	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
37	Feedback	Connaissances préalables	+	=	=	=	=
38	Feedback	Leçon en cours	=	=	+	+	+
39	Feedback	Prochaine leçon	0	0	0	0	+
Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon							

## 6.5 L'étayage

Comme le présente le tableau 22, les aides apportées aux élèves (« étayage ») au sujet de la leçon précédente (« connaissances préalables ») (40) pourraient être mises en œuvre lors des différentes étapes de la leçon. Par exemple, si, après une intervention d'objectivation portant sur les connaissances préalables, l'enseignant se rend compte que les élèves éprouvent des difficultés, il pourrait leur fournir un étayage.

Les aides apportées aux élèves (« étayage ») au sujet de la leçon en cours (41) devraient être mises en œuvre lors de la pratique guidée (Bocquillon, 2020). Elles ne devraient pas être mises en œuvre lors de l'ouverture de la leçon, davantage centrée sur les connaissances préalables (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Elles pourraient être observées lors du modelage. Par exemple, lors de certaines leçons, il peut arriver que l'enseignant pose quelques questions simples aux élèves (ex. : leur demander de résoudre des calculs simples faisant partie d'une procédure plus complexe qu'il démontre) et leur fournisse donc des feedbacks à ce sujet, et, si nécessaire, de l'aide. Elles pourraient également être observées lors de la pratique autonome si les élèves en ont besoin (Hughes et Riccomini, 2019) et lors de la phase de clôture. Par exemple, lorsque l'enseignant objective les apprentissages réalisés (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013), il se peut que les élèves / certains élèves éprouvent des difficultés à répondre à ses interventions d'objectivation et que l'enseignant leur fournisse des états pour les guider.

Les aides apportées aux élèves (« étayage ») au sujet de la prochaine leçon (42) pourraient être observées lors de la clôture de la leçon. Par exemple, l'enseignant pourrait présenter aux élèves l'objectif de la prochaine leçon, objectiver leur compréhension à ce sujet et aider les élèves en cas de difficultés. Ces interventions ne devraient pas être observées lors des étapes précédentes, centrées sur le contenu de la leçon précédente (ouverture) et le contenu de la leçon en cours (modelage, pratique guidée, pratique autonome).

### Tableau 22

*Tableau de correspondance entre les catégories « étayages » et chacune des étapes de l'enseignement explicite*

Réf	Fonction	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
40	Étayage	Connaissances préalables	=	=	=	=	=
41	Étayage	Leçon en cours	0	=	+	=	=
42	Étayage	Prochaine leçon	0	0	0	0	=
Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon							

## 6.6 La captation de l'attention

Comme le présente le tableau 23, l'enseignant devrait capter l'attention des élèves (« captation de l'attention ») (43) lors de l'ouverture de la leçon (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Il pourrait aussi le faire lors des autres étapes à chaque fois que c'est nécessaire (Gauthier et al., 2013).

## Tableau 23

Tableau de correspondance entre la catégorie « captation de l'attention » et chacune des étapes de l'enseignement explicite

Réf	Fonction	O	M	PG	PA	C
43	Captation de l'attention	+	=	=	=	=
Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon						

### 6.7 La gestion de la participation

Comme le présente le tableau 24, les interventions visant à désigner quel(s) élève(s) doivent réaliser une tâche ou répondre à une sollicitation de l'enseignant (« gestion de la participation ») (44) devraient être mobilisées lors des étapes d'ouverture, de pratique guidée et de clôture, caractérisées par de nombreuses interventions d'objectivation (Archer & Hughes, 2011 ; Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2021 ; Doabler et al., 2015 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986) nécessitant de désigner quels élèves doivent répondre, et ce, afin d'éviter que ce ne soient toujours les mêmes qui répondent (Bocquillon et al., 2021 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013).

Bien que le modelage ne soit pas caractérisé par de nombreuses interventions d'objectivation, mais plutôt par des interventions de présentation (Archer & Hughes, 2011 ; Hughes et al., 2018 ; Doabler et al., 2015), des interventions de gestion de la participation pourraient être mobilisées lors de cette étape si nécessaire. Par exemple, lors de certaines leçons, il peut arriver que l'enseignant demande aux élèves de réaliser une partie de la tâche à voix haute (ex. : résoudre des calculs simples faisant partie d'une procédure plus complexe) et qu'il doive donc gérer leur participation.

Bien que la pratique autonome soit davantage caractérisée par des moments au cours desquels les élèves travaillent seuls, des interventions de gestion de la participation pourraient également être mises en œuvre par l'enseignant. Par exemple, l'enseignant pourrait désigner un élève éprouvant des difficultés qui devrait aller réaliser une tâche au tableau en verbalisant les étapes par lesquelles il passe et en étant aidé par l'enseignant, ce qui constituerait, pour cet élève, une forme de retour à la pratique guidée illustrant à nouveau le caractère itératif du modèle de l'enseignement explicite (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon et al., 2021 ; Kohler et al., 1997 ; Rosenshine & Stevens, 1986).

## Tableau 24

Tableau de correspondance entre la catégorie « gestion de la participation » et chacune des étapes de l'enseignement explicite

Réf	Fonction	O	M	PG	PA	C
44	Gestion de la participation	+	=	+	=	+
Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon						

## 6.8 Le destinataire de l'intervention verbale de l'enseignant

Comme le présente le tableau 25, Comme le présente le tableau 24, les interventions adressées à la classe entière (45) devraient être observées lors de l'ouverture de la leçon (notamment lorsque l'enseignant présente l'objectif), lors du modelage (notamment lorsqu'il démontre la tâche à effectuer) et lors de la clôture (notamment lorsqu'il annonce la prochaine leçon). Elles pourraient être mobilisées lors de la pratique guidée et/ou lors de la pratique autonome. Par exemple, si les élèves éprouvent des difficultés, il se peut que l'enseignant effectue à nouveau une démonstration de la tâche à réaliser, ce qui constitue une forme de retour au modelage illustrant à nouveau le caractère itératif du modèle de l'enseignement explicite (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon et al., 2021 ; Kohler et al., 1997).

Les interventions adressées à un groupe d'élèves / binôme (46) devraient être observées lors de la pratique guidée dont l'une des modalités est l'enseignement réciproque (Bissonnette et al., 2010). Elles ne devraient pas être observées lors du modelage centré sur la démonstration de la tâche à réaliser par l'enseignant. Elles pourraient être mobilisées lors de l'ouverture (par exemple, si l'enseignant organise un exercice par groupe / binôme) pour vérifier les connaissances préalables. Elles pourraient être mobilisées lors de la pratique autonome si, en cas de difficultés de certains élèves, l'enseignant leur propose à nouveau de faire de l'enseignement réciproque, ce qui constituerait une forme de retour à la pratique guidée illustrant à nouveau le caractère itératif du modèle de l'enseignement explicite (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon et al., 2021 ; Kohler et al., 1997 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Elles pourraient être observées lors de la clôture (par exemple, si l'enseignant objective les apprentissages réalisés en posant des questions à des groupes d'élèves).

Les interventions adressées à un élève particulier de manière publique (47) devraient être observées lors de l'ouverture (par ex., lorsque l'enseignant pose des questions pour vérifier les connaissances préalables), lors de la pratique guidée (par ex., lorsque l'enseignant fournit un feedback à un élève ayant effectué un exercice devant les autres) et lors de la clôture (par ex., lorsque l'enseignant pose des questions pour objectiver les apprentissages réalisés). Elles pourraient être mobilisées lors de la pratique autonome (par ex., si l'enseignant fournit un feedback à un élève en train de réaliser ses exercices individuels et que les autres élèves peuvent entendre). Bien que le modelage soit en principe caractérisé par peu d'interventions d'objectivation, des interventions adressées à un élève particulier de manière publique pourraient être observées (par ex., si l'enseignant demande à des élèves de résoudre des calculs simples faisant partie d'une procédure plus complexe qu'il leur démontre).

Les interventions adressées à un élève particulier en aparté (48) devraient être observées lors de la pratique guidée et lors de la pratique autonome, au cours desquelles l'enseignant fournit notamment des feedbacks aux élèves (Bocquillon, 2020 ; Doabler et al., 2020 ; Gauthier et al., 2013 ; Hughes & Riccomini, 2019 ; Turcotte et al., 2015). Elles pourraient être observées lors du modelage si l'enseignant souhaite dire quelque chose en privé à un élève. Elles pourraient être mobilisées lors de l'ouverture (ex. : si l'enseignant organise des exercices individuels pour vérifier les connaissances préalables) et lors de la clôture consacrée notamment à la poursuite de la pratique (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013).

**Tableau 25**

*Tableau de correspondance entre les catégories relatives aux destinataires des interventions verbales de l'enseignant et chacune des étapes de l'enseignement explicite*

Réf	Dernier niveau de la grille (destinataire)	O	M	PG	PA	C
45	Classe entière	+	+	=	=	+
46	Groupe d'élèves / binômes	=	0	+	=	=
47	Élève particulier (de manière publique)	+	=	+	=	+
48	Élève particulier (en aparté)	=	0	+	+	=
Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon						

### 6.9 Les réponses des élèves liées au contenu

Comme le présente le tableau 26, les réponses collectives ayant fait l'objet d'une désignation de la part de l'enseignant (49) pourraient être mobilisées lors de l'ouverture (par ex., si l'enseignant active les connaissances préalables en demandant aux élèves de répondre en chœur à ses sollicitations), lors de la pratique guidée (par ex., si l'enseignant vérifie la compréhension des élèves en leur demandant de répondre en chœur à ses sollicitations) et lors de la clôture (par ex., si l'enseignant objective les apprentissages en leur demandant de répondre en chœur à ses sollicitations). Bien que le modelage soit en principe caractérisé par peu d'interventions d'objectivation, l'enseignant pourrait, par exemple, demander aux élèves de résoudre en chœur des calculs simples faisant partie de la tâche plus complexe qu'il est en train de démontrer. Les réponses collectives ayant fait l'objet d'une désignation par l'enseignant ne devraient pas être mobilisées lors de la pratique autonome où au moins une partie des élèves (ceux ayant obtenu 80% à l'évaluation formative de fin de pratique guidée) est censée effectuer des exercices individuels (Bocquillon, 2020 ; Rosenshine & Stevens, 1986).

Les réponses collectives n'ayant pas fait l'objet d'une désignation de la part de l'enseignant (50) ne devraient être observées lors d'aucune étape, car cela témoigne d'un manque de gestion de la participation des élèves par l'enseignant, ce qui ne permet pas de vérifier la compréhension de l'ensemble de la classe.

Les réponses individuelles fournies par des élèves non désignés (51) ou désignés parmi les volontaires (52) ne devraient pas être mobilisées, car elles ne constituent pas un bon indicateur du degré de compréhension de la classe (Bocquillon et al., 2021 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013). Toutefois, les réponses individuelles fournies par des élèves non désignés (51) devraient être mobilisées lors de la pratique autonome, lorsque l'enseignant circule entre les bancs notamment pour vérifier la compréhension des élèves. Dans ce cas, l'enseignant ne désigne généralement pas l'élève auprès de qui il s'arrête pour vérifier sa compréhension (c'est alors la catégorie « réponse individuelle fournie par un élève non désigné » qui est codée).

Les réponses individuelles fournies par des élèves désignés parmi les non-volontaires (53) et les réponses individuelles fournies par des élèves désignés via un système de désignation aléatoire explicite (54) devraient être mobilisées lors de l'ouverture (lorsque l'enseignant vérifie les

connaissances préalables), lors de la pratique guidée (lorsque l'enseignant vérifie la compréhension des élèves) et lors de la clôture (lorsque l'enseignant objective les apprentissages réalisés), car cela permet au plus grand nombre d'élèves (et pas uniquement aux volontaires) de recevoir des feedbacks (Bocquillon et al., 2021 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013). Elles pourraient être mobilisées lors du modelage (par exemple si l'enseignant demande aux élèves de réaliser des calculs simples faisant partie d'une procédure plus complexe qu'il démontre). Elles ne devraient pas être observées lors de la pratique autonome où au moins une partie des élèves (ceux ayant obtenu 80% à l'évaluation formative de fin de pratique guidée) est censée effectuer des exercices individuels (Bocquillon, 2020 ; Rosenshine & Stevens, 1986).

Les réponses par groupe / binôme fournies par des groupes / binômes non désignés (55) ou désignés parmi les volontaires (56) ne devraient pas être mobilisées, car elles ne constituent pas un bon indicateur du degré de compréhension de la classe (Bocquillon et al., 2021 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013).

Les réponses par groupes / binômes fournies par des groupes / binômes désignés parmi les non-volontaires (57) et les réponses par groupes / binômes fournies par des groupes / binômes désignés via un système de désignation aléatoire explicite (58) pourraient être mobilisées lors de l'ouverture (ex. : si l'enseignant vérifie les connaissances préalables des élèves en leur demandant de préparer des réponses par deux). Elles ne devraient pas être observées lors du modelage, centré sur la démonstration de la tâche à réaliser par l'enseignant. Elles pourraient être observées lors de la pratique guidée (ex. : si l'enseignant, après l'enseignement réciproque, demande à certains groupes de partager leurs réponses). Elles ne devraient pas être observées lors de la pratique autonome où au moins une partie des élèves (ceux ayant obtenu 80% à l'évaluation formative de fin de pratique guidée) est censée effectuer des exercices individuels (Bocquillon, 2020 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Elles pourraient être observées lors de la clôture (par ex., si l'enseignant désigne des groupes d'élèves pour répondre à ses questions visant à objectiver les apprentissages réalisés).

**Tableau 26**

Tableau de correspondance entre les catégories « réponses des élèves liées au contenu » et chacune des étapes de l'enseignement explicite

Réf	Type de réponse	Type de réponse	O	M	PG	PA	C
49	Réponse collective	Ayant fait l'objet d'une désignation	=	=	=	0	=
50	Réponse collective	N'ayant pas fait l'objet d'une désignation	0	0	0	0	0
51	Réponse individuelle	Par un élève non désigné	0	0	0	+	0
52	Réponse individuelle	Par un élève désigné parmi les volontaires	0	0	0	0	0
53	Réponse individuelle	Par un élève désigné parmi les non-volontaires	+	=	+	0	+
54	Réponse individuelle	Par un élève désigné via un système de désignation aléatoire explicite	+	=	+	0	+
55	Réponse par groupe / binôme	Par un groupe / binôme non désigné	0	0	0	0	0
56	Réponse par groupe / binôme	Par un groupe / binôme désigné parmi les volontaires	0	0	0	0	0
57	Réponse par groupe / binôme	Par un groupe / binôme désigné parmi les non-volontaires	=	0	=	0	=
58	Réponse par groupe / binôme	Par un groupe / binôme désigné via un système de désignation aléatoire explicite	=	0	=	0	=
Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon							

La section suivante présente une vue d'ensemble des différents tableaux de correspondance entre les catégories de la grille MEEE et les étapes de l'enseignement explicite.

### 6.10 Tableaux de correspondance entre les catégories de la grille MEEE et chacune des étapes de l'enseignement explicite.

**Tableau 27**

*Tableau de correspondance entre les catégories « présentations du « quoi » / « comment » » et chacune des étapes de l'enseignement explicite*

Réf	Fonction	Sous-fonction	Précision supplémentaire	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
1	Présentation	du « quoi » / « comment »	objectif de la leçon	Connaissances préalables	=	=	=	=	=
2	Présentation	du « quoi » / « comment »	objectif de la leçon	Leçon en cours	+	=	=	=	=
3	Présentation	du « quoi » / « comment »	objectif de la leçon	Prochaine leçon	=	=	=	=	+
4	Présentation	du « quoi » / « comment »	exemples / contre-exemples	Connaissances préalables	=	=	=	=	=
5	Présentation	du « quoi » / « comment »	exemples / contre-exemples	Leçon en cours	0	+	=	=	=
6	Présentation	du « quoi » / « comment »	exemples / contre-exemples	Prochaine leçon	0	0	0	0	=
7	Présentation	du « quoi » / « comment »	aspects importants	Connaissances préalables	=	=	=	=	=
8	Présentation	du « quoi » / « comment »	aspects importants	Leçon en cours	0	+	=	=	=
9	Présentation	du « quoi » / « comment »	aspects importants	Prochaine leçon	0	0	0	0	=
10	Présentation	du « quoi » / « comment »	contenu général	Connaissances préalables	=	=	=	=	=
11	Présentation	du « quoi » / « comment »	contenu général	Leçon en cours	0	+	=	=	=
12	Présentation	du « quoi » / « comment »	contenu général	Prochaine leçon	0	0	0	0	=

Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon

**Tableau 28**

Tableau de correspondance entre les catégories « présentations du « pourquoi » / « quand » / « où » » et chacune des étapes de l'enseignement explicite

Réf	Fonction	Sous-fonction	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
13	Présentation	du « pourquoi » / « quand » / « où »	Connaissances préalables	=	=	=	=	=
14	Présentation	du « pourquoi » / « quand » / « où »	Leçon en cours	+	+	=	=	=
15	Présentation	du « pourquoi » / « quand » / « où »	Prochaine leçon	0	0	0	0	=

Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon

**Tableau 29**

Tableau de correspondance entre les catégories « consignes » et chacune des étapes de l'enseignement explicite

Réf	Fonction	Sous-fonction	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
16	Consignes	Exercices collectifs	Connaissances préalables	=	=	=	=	=
17	Consignes	Exercices collectifs	Leçon en cours	0	0	+	=	0
18	Consignes	Exercices collectifs	Prochaine leçon	0	0	0	0	0
19	Consignes	Enseignement réciproque	Connaissances préalables	0	0	0	0	0
20	Consignes	Enseignement réciproque	Leçon en cours	0	0	+	=	0
21	Consignes	Enseignement réciproque	Prochaine leçon	0	0	0	0	0
22	Consignes	Évaluation formative	Connaissances préalables	=	0	0	0	0
23	Consignes	Évaluation formative	Leçon en cours	0	0	+	0	0
24	Consignes	Évaluation formative	Prochaine leçon	0	0	0	0	0
25	Consignes	Exercices individuels	Connaissances préalables	=	0	0	0	0
26	Consignes	Exercices individuels	Leçon en cours	0	0	0	+	=
27	Consignes	Exercices individuels	Prochaine leçon	0	0	0	0	0

Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon

**Tableau 30**

Tableau de correspondance entre les catégories « objectivations » et chacune des étapes de l'enseignement explicite

Réf	Fonction	Sous-fonction	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
28	Objectivation	stéréotypée de la compréhension	Connaissances préalables	0	0	0	0	0
29	Objectivation	stéréotypée de la compréhension	Leçon en cours	0	0	0	0	0
30	Objectivation	stéréotypée de la compréhension	Prochaine leçon	0	0	0	0	0
31	Objectivation	spécifique de la compréhension	Connaissances préalables	+	=	=	=	=
32	Objectivation	spécifique de la compréhension	Leçon en cours	+	=	+	+	+
33	Objectivation	spécifique de la compréhension	Prochaine leçon	0	0	0	0	=
34	Objectivation	du contenu	Connaissances préalables	+	=	=	=	=
35	Objectivation	du contenu	Leçon en cours	+	=	+	+	+
36	Objectivation	du contenu	Prochaine leçon	0	0	0	0	=

Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon

**Tableau 31**

Tableau de correspondance entre les catégories « feedbacks » et chacune des étapes de l'enseignement explicite

Réf	Fonction	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
37	Feedback	Connaissances préalables	+	=	=	=	=
38	Feedback	Leçon en cours	+	=	+	+	+
39	Feedback	Prochaine leçon	0	0	0	0	+

Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon

**Tableau 32**

Tableau de correspondance entre les catégories « étayages » et chacune des étapes de l'enseignement explicite

Réf	Fonction	Type de contenu	O	M	PG	PA	C
40	Étayage	Connaissances préalables	=	=	=	=	=
41	Étayage	Leçon en cours	0	=	+	=	=
42	Étayage	Prochaine leçon	0	0	0	0	=
Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon							

**Tableau 33**

Tableau de correspondance entre les catégories « captation de l'attention » et « gestion de la participation » et chacune des étapes de l'enseignement explicite

Réf	Fonction	O	M	PG	PA	C
43	Captation de l'attention	+	=	=	=	=
44	Gestion de la participation	+	=	+	=	+
Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon						

**Tableau 34**

Tableau de correspondance entre les catégories relatives aux destinataires des interventions verbales de l'enseignant et chacune des étapes de l'enseignement explicite.

Réf	Dernier niveau de la grille (destinataire)	O	M	PG	PA	C
45	Classe entière	+	+	=	=	+
46	Groupe d'élèves / binômes	=	0	+	=	=
47	Élève particulier (de manière publique)	+	=	+	=	+
48	Élève particulier (en aparté)	=	0	+	+	=
Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon						

**Tableau 35**

*Tableau de correspondance entre les types de réponses des élèves liées au contenu et chacune des étapes de l'enseignement explicite*

Réf	Type de réponse	Type de réponse	O	M	PG	PA	C
49	Réponse collective	Ayant fait l'objet d'une désignation	=	=	=	0	=
50	Réponse collective	N'ayant pas fait l'objet d'une désignation	0	0	0	0	0
51	Réponse individuelle	Par un élève non désigné	0	0	0	+	0
52	Réponse individuelle	Par un élève désigné parmi les volontaires	0	0	0	0	0
53	Réponse individuelle	Par un élève désigné parmi les non-volontaires	+	=	+	0	+
54	Réponse individuelle	Par un élève désigné via un système de désignation aléatoire explicite	+	=	+	0	+
55	Réponse par groupe / binôme	Par un groupe / binôme non désigné	0	0	0	0	0
56	Réponse par groupe / binôme	Par un groupe / binôme désigné parmi les volontaires	0	0	0	0	0
57	Réponse par groupe / binôme	Par un groupe / binôme désigné parmi les non-volontaires	=	0	=	0	=
58	Réponse par groupe / binôme	Par un groupe / binôme désigné via un système de désignation aléatoire explicite	=	0	=	0	=
Légende : O = Ouverture de la leçon / M = Modelage / PG = Pratique guidée / PA = Pratique autonome / C = Clôture de la leçon							

## 7. Présentation de la version de la grille MEEE permettant de coder les séances de coaching

Avec la version de la grille MEEE permettant de coder les séances de coaching, l'observateur code les propos du coach et de l'enseignant à chaque fois que l'un d'eux évoque un élément de la pratique de l'enseignant à maintenir / augmenter / diminuer / mettre en place. Deux éléments sont alors codés : le geste professionnel (à choisir parmi la liste des catégories de la grille MEEE) et le type de changement envisagé par le coach et/ou l'enseignant (maintien / augmentation / diminution / mise en place)<sup>20</sup>. Par exemple, le coach peut conseiller à l'enseignant de mettre en place un système de désignation aléatoire explicite ; l'enseignant peut envisager de diminuer le recours aux

<sup>20</sup> Cette structuration est issue d'une réflexion relative aux différents types de changements pouvant être mis en œuvre par un enseignant à l'issue d'une séance de coaching.

interventions par lesquelles il ne vérifie pas réellement la compréhension des élèves (« objectivations stéréotypées de la compréhension »), etc.

Les catégories de cette grille sont donc toutes les catégories de la grille MEEE (interventions verbales de l'enseignant et interventions verbales des élèves) présentées dans la section 4, auxquelles quelques catégories (présentées dans le tableau 36) ont été ajoutées.

### Tableau 36

*Définitions opérationnelles et illustrations des catégories ajoutées à la grille MEEE pour coder les interventions verbales du coach et de l'enseignant coaché*

Catégorie	Définition	Illustration
Autre conseil du coach / intention d'agir de l'enseignant	Cette catégorie est codée lorsque le coach formule un conseil à l'enseignant ou lorsque l'enseignant formule une intention d'agir qui ne concerne pas l'un des gestes professionnels définis dans la grille MEEE (voir section 4). Lorsque cette catégorie est codée, l'observateur note dans l'espace « commentaires » du logiciel à quoi se rapporte le conseil du coach / l'intention d'agir de l'enseignant.	Exemple de conseil du coach visant le maintien d'une pratique : « <i>Et aussi au niveau du petit devoir là que tu leur proposais là avec les étiquettes, ben ça c'est bien aussi. C'est de bien expliquer le devoir en classe et de le faire un peu avec eux, ça aussi c'est une pratique qui est préconisée en enseignement explicite pour que les devoirs soient préparés en classe et que les élèves ne se retrouvent pas à la maison avec leurs étiquettes en train de se dire : « qu'est-ce que je dois faire ? » » (16 min 10 s, SC1)</i>
Non retenu	Cette catégorie est codée lorsque le coach / l'enseignant aborde un sujet qui ne concerne pas le changement de pratiques de l'enseignant (ex. : l'organisation de la formation, le calendrier).	Enseignante : « <i>c'est pratique finalement sur TEAMS, je pense que tout le monde a compris le fonctionnement chez nous</i> » (41 min 54 s, SC1)

Pour chaque catégorie (geste professionnel) codée, l'observateur doit également sélectionner une sous-catégorie parmi les quatre sous-catégories présentées dans le tableau 37.

**Tableau 37**

*Définitions opérationnelles des sous-catégories utilisées pour coder les interventions du coach et de l'enseignant*

Sous-catégorie	Définition	Illustration
Augmenter	Cette sous-catégorie est codée lorsque le conseil du coach / l'intention d'agir de l'enseignant vise à augmenter un geste professionnel du répertoire comportemental de l'enseignant.	Enseignante : « <i>Ce serait bien que je mette en œuvre davantage d'objectivations spécifiques de la compréhension</i> » (exemple fictif, car ce type d'intervention n'a pas été codé dans le cadre de la recherche en cours).
Diminuer	Cette sous-catégorie est codée lorsque le conseil du coach / l'intention d'agir de l'enseignant vise à diminuer un geste professionnel du répertoire comportemental de l'enseignant.	Coach : « <i>A la limite ça ce que tu pourrais aussi améliorer, sauf erreur de ma part, souvent c'est ceux qui levaient le doigt que tu prenais [Il faudrait donc diminuer cela]</i> » (17 min 25 s, SC1)
Maintenir	Cette sous-catégorie est codée lorsque le conseil du coach / l'intention d'agir de l'enseignant vise à maintenir un geste professionnel du répertoire comportemental de l'enseignant.	Enseignante : « <i>Nous ça nous conforte dans notre idée que ben voilà on a bien fait de choisir Pilotis comme méthode et d'aller vers une méthode plus phonétique [...]</i> » (23 min 43 s, SC1)
Mettre en place	Cette sous-catégorie est codée lorsque le conseil du coach / l'intention d'agir de l'enseignant vise à mettre place un nouveau geste professionnel jusque-là absent du répertoire comportemental de l'enseignant.	Enseignante : « <i>On peut peut-être le faire [mettre en œuvre des objectivations du contenu portant sur les connaissances préalables] avant de lancer une nouvelle lettre, éventuellement, c'est à voir</i> » (8 min 47 s, SC1)
Supprimer	Cette sous-catégorie est codée lorsque le conseil du coach / l'intention d'agir de l'enseignant vise à supprimer un geste professionnel du répertoire comportemental de l'enseignant.	Coach : « <i>Je te conseille de ne plus désigner les élèves parmi les volontaires.</i> » (exemple fictif, car ce type d'intervention n'a pas été codé dans le cadre de la recherche en cours).

## 8. Bibliographie

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

Baco, C. (en cours). *Evolution de la mise en œuvre de l'enseignement explicite par une institutrice primaire soutenue par un dispositif de formation et de coaching. Une étude de cas*. [Mémoire de master en cours]. Université de Mons.

Baco, C. (2019). L'échelle d'enseignement-apprentissage : un outil créé à partir de la littérature scientifique pour mettre en œuvre l'enseignement explicite en classe. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 38-41. Consulté à l'adresse : <http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/index.php/2019/06/13/nouvelle-publication-lenseignement-explicite-une-approche-pedagogique-efficace-pour-favoriser-la-reussite-du-plus-grand-nombre-coordonne-par-bocquillon-gauthier-bissonnette/>

Baco, C., & Bocquillon, M. (2019). Comment rendre visibles les étapes de l'enseignement explicite en classe ? L'échelle d'enseignement-apprentissage : un outil créé à partir de la littérature scientifique. *Working Papers de l'INAS*, WP02/2019, 1-32. [https://inas.umons.ac.be/Wordpress/wp-content/uploads/2021/12/WP02\\_2019\\_Baco\\_Bocquillon.pdf](https://inas.umons.ac.be/Wordpress/wp-content/uploads/2021/12/WP02_2019_Baco_Bocquillon.pdf)

Baker, S.K., Gersten, R., Haager, D., & Dingle, M. (2006). Teaching Practice and the Reading Growth of First-Grade English Learners: Validation of an Observation Instrument. *The Elementary School Journal*, 107(2), 199–219. <https://doi.org/10.1086/510655>

Beaugrand, J.P. (1988). Observation directe du comportement. Dans M. Robert (Ed.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (pp. 277-310). Québec : Edisern et Paris : Maloine.

Bissonnette, S. (2018). *L'enseignement explicite pour gérer l'enseignement-apprentissage : une approche pédagogique qui favorise la réussite du plus grand nombre*. Mons, 6 novembre 2018 : conférence à l'Université de Mons. Consulté à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=Bj2WnPjnqa0>

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35. Consulté à l'adresse <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKFwi53YO8sdvoAhUI4Aqkhsi0AiUQFjABegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Flibre.telug.ca%2F776%2F1%2Fsbissonn-06-2010.pdf&usg=AovVaw2Bu-oqsUl4f-qbhxJ7Kyph>

Bloom, B.S. (1971). Mastery Learning. Dans Block, J.H. (Ed.), *Mastery Learning. Theory and practice* (pp. 47-63). New York : Rinehart and Winston.

Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* (Thèse de doctorat). Université de Mons, Mons. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814v1>

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2020). Grille Miroir des Gestes Professionnels (MGP) Version 2.3. Module « interventions verbales de l'enseignant ». Working Papers de l'INAS, WP02/2020, 1-42. Consulté à l'adresse :

[https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP02\\_2020\\_Grille%20APC%20V.2.3.pdf](https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP02_2020_Grille%20APC%20V.2.3.pdf)

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A. & Demeuse, M. (2021). Comment les futurs enseignants vérifient-ils la compréhension de leurs élèves ? Focalisation sur l'épine dorsale de l'enseignement explicite. Dans S. Bissonnette, E. Falardeau & M. Richard (Eds.), *L'enseignement explicite dans la francophonie. Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (pp. 65-87). Québec : Presses de l'Université du Québec

Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S., & Derobertmeasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité ? *Formation et profession*, 28(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.513>

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (sous presse). Construire une grille d'observation directe adaptée à la question de recherche. Dans B. Albero & J. Thievenaz, (Eds), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation*.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137. Consulté à l'adresse [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1994\\_num\\_108\\_1\\_1260](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1260)

Clarke, B., Doabler, C. T., Kosty, D., Kurtz Nelson, E., Smolkowski, K., Fien, H., & Turtura, J. (2017). Testing the Efficacy of a Kindergarten Mathematics Intervention by Small Group Size. *AERA Open* 3(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2332858417706899>

de Jager, B., Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. (2002). The effects of teacher training on new instructional behaviour in reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 831-842. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00046-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00046-X)

Doabler, C. T., Baker, S. K., Kosty, D. B., Smolkowski, K., Clarke, B., Miller, S. J., & Fien, H. (2015). Examining the association between explicit mathematics instruction and student mathematics achievement. *The Elementary School Journal*, 115, 303-333. <http://dx.doi.org/10.1086/679969>

Doabler, C. T., Clarke, B., Kosty, D., Turtura, J. E., Sutherland, M., Maddox, S. A., & Smolkowski, K. (2020). Using Direct Observation to Document “Practice-Based Evidence” of Evidence-Based Mathematics Instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 54(1), 20–35. <https://doi.org/10.1177/0022219420911375>

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2019). L'enseignement explicite, une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 6-10. <http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Num%C3%A9ro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf>

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

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.

Goeke, J.L. (2009). *Explicit Instruction : A Framework for Meaningful Direct Teaching*. Upper Saddle River, New Jersey : Pearson.

Good, T.L., & Grouws, D. (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An experimental study in fourth-grade classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 71 (3), 355-362. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.3.355>

Gravé, C., Bocquillon, M., Friant, N., & Demeuse, M. (2020). Quelles approches pédagogiques sous-tendent les pratiques des futurs enseignants belges francophones? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84, 153-162. <https://doi.org/10.4000/ries.9673>

Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal. Consulté à l'adresse <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1690/>

Guilmois, C. (2019). *Efficacité de l'enseignement socioconstructiviste et de l'enseignement explicite en éducation prioritaire : Quelle alternative pour apprendre les mathématiques ?* (Thèse de doctorat). Université des Antilles, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Académie de Martinique. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2019ANTI0398>

Guilmois, C., & Popa Roch, M. (2021). L'enseignement socioconstructiviste versus l'enseignement explicite des mathématiques. Dans S. Bissonnette, E. Falardeau & M. Richard (Eds.), *L'enseignement explicite dans la francophonie. Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (pp. 117-137). Québec : Presses de l'Université du Québec

Gunn, B., Smolkowski, K., Strycker, L.A. & Dennis, C. (2021) Measuring Explicit Instruction Using Classroom Observations of Student–Teacher Interactions (COSTI). *Perspect Behav Sci* 44, 267–283. <https://doi.org/10.1007/s40614-021-00291-1>

Hammond, L., & Moore, W.M. (2018). Teachers Taking up Explicit Instruction : The Impact of a Professional Development and Directive Instructional Coaching Model. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.7>

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

Hughes, C., Morris, J., Therrien, W., & Benson, S. (2017). Explicit Instruction: Historical and Contemporary Contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32, 140–148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>

Hughes, C. A., & Riccomini, P. J. (2019). Purposeful Independent Practice Procedures: An Introduction to the Special Issue. *TEACHING Exceptional Children*, 51(6), 405–408. <https://doi.org/10.1177/0040059919850067>

Hughes, C. A., Riccomini, P. J., & Morris, J. R. (2018). Use explicit instruction. In J. McLeskey, L. Maheady, B. Billingsley, M. T. Brownell, & T. J. Lewis (Eds.), *High leverage practices for inclusive classrooms* (pp. 215-236). New York, NY: Routledge.

Kohler, F. W., Crilly, K. M., Shearer, D. D., & Good, G. (1997). Effects of peer coaching on teacher and student outcomes. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 240-250. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544578>

- Kretlow, A. G., Wood, C. L., & Cooke, N. L. (2011). Using in-service and coaching to increase kindergarten teachers' accurate delivery of group instructional units. *The Journal of Special Education*, 44(4), 234-246. <https://doi.org/10.1177/0022466909341333>
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., & Pollock, J.E. (2005). *Classroom Instruction That Works. Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Morgan, R. L., Menlove, R., Salzberg, C. L., & Hudson, P. (1994). Effects of peer coaching on the acquisition of direct instruction skills with low-performing preservice teachers. *Journal of Special Education*, 28, 59 – 76. Consulté à l'adresse : [https://digitalcommons.usu.edu/sped\\_facpub/234/](https://digitalcommons.usu.edu/sped_facpub/234/)
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. Dans M.C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching* (pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Slavin, R.E. (2009). *Educational Psychology : Theory and practice* (9e éd.). Boston: Pearson Education.
- Turcotte, C., Giguère, M.-H., & Godbout, M.-J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and Literacy*, 17(1), 106–125. <https://doi.org/10.20360/G2SW2B>