

**UNIVERSITE DE MONS**

**Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education**

**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**

Direction :  
A. Derobertmeasure

Mémoire présenté par  
Christophe BACO  
en vue de l'obtention du diplôme de  
Master en sciences de l'éducation, à  
finalité spécialisée en enseignement  
et apprentissages scolaires

**Année académique 2021-2022**

## Remerciements

Le mémoire de Master que vous tenez entre les mains est le fruit d'un long travail de recherche qui a bénéficié du soutien d'un grand nombre de personnes que je remercie ci-après.

En tout premier lieu, je tiens à remercier M. Antoine Derobertmeasure, directeur du présent mémoire, pour sa disponibilité et nos discussions passionnantes. Je remercie également les enseignants de l'UMONS qui, par leurs apports respectifs, ont contribué à fournir les outils nécessaires à la réalisation de cette recherche. Je remercie tout particulièrement M. Marc Demeuse, chef du service de Méthodologie et Formation, Mme Laëtitia Delbart, assistante, ainsi que les autres membres du service pour nos nombreux échanges ces dernières années.

Je remercie tout autant la direction, l'équipe éducative, les élèves et les parents d'élèves de l'école qui a accepté d'ouvrir ses portes afin que cette étude soit menée. Sans leur collaboration, cette recherche n'aurait pas pu voir le jour.

Très vivement, je remercie la présente direction de l'école primaire du Sacré-Cœur de Mons, M. Joël Vanesse, pour son intérêt et sa compréhension, ainsi que Mme Donatella Donati pour la confiance qu'elle m'a accordée dès notre premier entretien. Je remercie très sincèrement mes collègues pour leur sollicitude à mon égard et leur considération pour les recherches que je mène. Vous avez été d'un soutien formidable.

Naturellement, je remercie les étudiantes et étudiants rencontrés durant mon cursus de Master. Ce sont de belles rencontres tant humaines que professionnelles. Je remercie particulièrement Isabelle et Sophie : quelle aventure !

En lien avec le présent travail, je tiens également à remercier les participants au Certificat d'Université en enseignement explicite des contenus et des comportements (initiation) (2021-2022). Ensemble, nous avons porté un regard réflexif sur notre pratique et utilisé une adaptation de l'outil élaboré dans le cadre de ce mémoire.

Je tiens à remercier sincèrement mes amis et ma famille. Merci pour votre compréhension. Ce mémoire étant le fruit d'un long travail, j'ai dû régulièrement me soustraire à nos réunions de famille pour le réaliser. De même, il me serait impossible de rédiger des

remerciements sans citer les deux personnes qui partagent mon quotidien : Marie, ma compagne et notre fils adoré, Gabriel. Vous m'avez donné la force nécessaire à un travail intensif, mais aussi la joie de conjuguer recherche et vie de famille. Du fond du cœur : merci !

Enfin, plus largement, je remercie la communauté scientifique et éducative qui travaille sans relâche pour rendre le système éducatif plus efficace et équitable. J'espère que ce mémoire apportera sa contribution à l'amélioration, toujours nécessaire et possible, du système éducatif.

Merci pour votre intérêt,

Bonne lecture.

## Table des matières

1. Introduction .....	1
1.1 De l'efficacité et du pilotage du système éducatif belge francophone .....	1
1.2 Du développement des pratiques efficaces et du développement professionnel (DP) des enseignants .....	2
1.3 Une recherche poursuivant un double objectif .....	3
2. Cadre théorique.....	4
2.1 Le DP des enseignants.....	4
2.2 L'évaluation du développement professionnel.....	5
2.2.1 Les cinq niveaux d'évaluation du DP.....	5
2.2.2 Les principes du DP efficace .....	6
2.3 Focus sur le coaching .....	7
2.3.1 Des études portant sur le coaching à l'enseignement explicite ou à des modèles appartenant à la même famille.....	8
2.4 L'enseignement efficace dont l'enseignement explicite .....	9
2.4.1 L'enseignement efficace.....	9
2.4.2 L'enseignement explicite.....	10
3. Méthodologie.....	14
3.1 Hypothèses de recherche et question de recherche .....	14
3.2 Recrutement de l'enseignante volontaire .....	15
3.3 Choix de la méthodologie de l'étude de cas et description du cas .....	15
3.4 Dispositif de formation et méthodologie de recueil des données .....	16
3.4.1 Focus sur les activités ayant permis de recueillir les données.....	18
3.5 Méthodologie d'analyse des données .....	19
3.5.1 Analyse critique de grilles permettant d'observer l'enseignement explicite (ou des modèles proches).....	19
3.5.2 Présentation générale de la grille MEEE.....	22

3.5.3	Présentation générale du tableau de correspondance entre les catégories de la grille MEEE et les étapes de l'enseignement explicite (tableau MEEE) .....	25
3.5.4	Présentation générale de la version de la grille MEEE permettant de coder les séances de coaching.....	28
3.5.5	Choix du logiciel d'observation .....	28
3.5.6	Validation de la grille d'observation à partir d'un test de fiabilité inter-juges .....	29
4.	Résultats .....	29
4.1	Vue d'ensemble des interventions verbales de l'enseignante et des réponses des élèves liées au contenu lors des quatre observations.....	30
4.2	Séquençage des leçons en étapes.....	31
4.2.1	Séquençage des leçons en étapes : démarche .....	31
4.2.2	Séquençage des leçons en étapes : des étapes rapidement mises en œuvre ..	32
4.3	Evolution de la mise en œuvre de l'enseignement explicite .....	33
4.4	Focus sur les interventions verbales de l'enseignante .....	35
4.5	Les conseils du coach et les intentions d'agir de l'enseignante .....	41
4.5.1	Focus sur les conseils du coach suivis par l'enseignante .....	43
4.5.2	Focus sur les conseils du coach non suivis par l'enseignante .....	44
5.	Discussion.....	45
5.1	Une contribution méthodologique dans le champ de l'observation et de l'évaluation du DP .....	45
5.2	La complexité et la multiplicité des tâches de l'enseignant .....	46
5.3	L'enseignement explicite, une approche pédagogique issue des classes, mais qui ne s'acquiert pas naturellement .....	46
5.4	Évolution de la mise en œuvre de l'enseignement explicite .....	47
5.5	Mise en œuvre des principes du DP efficace.....	48
5.6	Suivi des conseils et des intentions d'agir .....	48
6.	Conclusion .....	49

6.1 Limites .....	49
6.2 Perspectives de recherche et pistes d'amélioration du dispositif .....	50
Bibliographie .....	52

## Table des figures

<b>Figure 1</b> : Présentation synthétique du dispositif de formation et de coaching .....	17
<b>Figure 2</b> : Vue d'ensemble de la grille MEEE.....	25
<b>Figure 3</b> : Interface du logiciel The ObserverXT® dans lequel la grille d'observation a été insérée .....	29
<b>Figure 4</b> : Séquençage de l'observation n°3 .....	32
<b>Figure 5</b> : Etapes identifiées au sein des 4 observations.....	33

## Table des tableaux

<b>Tableau 1</b> : Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des différents types de présentations (sous-fonctions) .....	23
<b>Tableau 2</b> : Extrait du tableau de correspondance entre des catégories de la grille MEEE et chacune des étapes de l'enseignement explicite .....	27
<b>Tableau 3</b> : Statistiques descriptives du codage des quatre observations.....	30
<b>Tableau 4</b> : Nombre de catégories de gestes adéquatement mises en oeuvre / nombre de catégories attendues .....	35
<b>Tableau 5</b> : Interventions verbales de l'enseignante lors de l'étape « Ouverture de la leçon » au fil des 4 observations (extrait).....	37
<b>Tableau 6</b> : Interventions verbales de l'enseignante lors de l'étape « Modelage » au fil des 4 observations (extrait).....	38
<b>Tableau 7</b> : Interventions verbales de l'enseignante lors de l'étape « Pratique guidée » au fil des 4 observations (extrait) .....	39
<b>Tableau 8</b> : Interventions verbales de l'enseignante lors de l'étape « Pratique autonome » au fil des 4 observations (extrait) .....	40
<b>Tableau 9</b> : Statistiques descriptives des séances de coaching.....	41
<b>Tableau 10</b> : Répartition des conseils et des intentions d'agir lors des 3 séances de coaching.....	43
<b>Tableau 11</b> : Répartition des conseils du coach suivis entre les sous-catégories de la grille d'observation .....	44
<b>Tableau 12</b> : Répartition des conseils du coach non suivis entre les sous-catégories de la grille d'observation.....	45

## 1. Introduction

### 1.1 De l'efficacité et du pilotage du système éducatif belge francophone

Dès les premières enquêtes internationales (ex. PISA 2000), il a été mis en évidence que les résultats scolaires des élèves belges francophones étaient inférieurs à ceux de la moyenne de l'OCDE et fortement liés à leur origine sociale. Ces résultats mettent donc en exergue que le système scolaire belge francophone est peu efficace et fortement inéquitable (Crahay, 2019 ; Danhier & Jacobs, 2017 ; Demeuse & Baye, 2008 ; Quittre & Crépin, 2017 ; Schillings et al., 2017). Pourtant, l'une des quatre missions prioritaires de l'enseignement obligatoire est d'« *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale* » (Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), 2019, p. 8). En réaction à cette situation, les pilotes du système éducatif ont proposé des programmes ambitieux tels que le contrat stratégique pour l'école (FW-B, 2005) (de Commer, 2005) puis le Pacte pour un enseignement d'Excellence (FW-B, 2017) (pour une synthèse, voir Renard & Demeuse, 2017). Ces textes incluent différentes mesures (ex. valoriser les enseignants) dont certaines portent sur le pilotage des établissements via une contractualisation entre les équipes éducatives et le système éducatif. L'un des objectifs de ce pilotage est de « *garantir la qualité et assurer l'équité pour les élèves comme pour les enseignants, quels que soient les réseaux, les po [pouvoirs organisateurs], les établissements* » (FW-B, 2017, p. 113). Cette contractualisation a deux versants importants. D'une part, elle maintient la liberté des équipes éducatives de définir les moyens leur permettant d'atteindre leurs objectifs. D'autre part, elle les responsabilise en mettant en place une gestion axée sur les résultats (Feyfant, 2017 ; FW-B, 2017, 2019).

La grande liberté laissée aux équipes éducatives est garantie dès la rédaction de la Constitution (1831) et réaffirmée ultérieurement (ex. FW-B, 1959). Selon ce principe de liberté d'enseignement, il est possible de créer des écoles, les parents peuvent choisir l'établissement scolaire de leur enfant et les enseignants peuvent choisir leurs pratiques d'enseignement (de Bouttemont, 2004). Selon Bocquillon (2020), cette situation pourrait être confortable si toutes les pratiques d'enseignement étaient aussi efficaces les unes que les autres. Or, de nombreuses recherches empiriques menées en salles de classe ont mis en évidence que certaines pratiques d'enseignement sont plus efficaces que d'autres (e.g. Bressoux, 1994 ; Gauthier et al., 2013 ; Guilmois, 2019 ; Hattie, 2009 ; Royer, 2019 ; Slavin, 2013 ; Zhang et al., 2021). Dit autrement, 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).

## 1.2 Du développement des pratiques efficaces et du développement professionnel (DP) des enseignants

Dans le contexte actuel belge francophone, les équipes éducatives pourraient se tourner vers ces pratiques pédagogiques efficaces. Toutefois, ce potentiel basculement vers des pratiques efficaces ne va pas de soi (e.g. André et al., 2019 ; Nelson-Walker et al., 2013 ; Schillings & André, 2019), notamment en raison des nombreuses critiques erronées qui circulent au sujet de l'enseignement efficace (Bocquillon, 2020 ; Derobertmeasure et al., 2019).

Partant du constat que les pratiques efficaces ne s'acquièrent pas naturellement (Gauthier et al., 2013), leur mise en œuvre par les enseignants nécessite de porter une attention à leur développement professionnel (DP). Celui-ci peut être défini comme : « *un processus regroupant un ensemble d'activités [...] permettant aux enseignants de perfectionner leurs pratiques pédagogiques en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves [...]* » (Richard, 2020, p. 53). Le DP est initié dès la formation initiale (Brodeur et al., 2005) et se poursuit lors de la formation continue<sup>1</sup>, sur laquelle se centre ce mémoire.

En outre, comme le montre le cadre théorique de ce mémoire, la notion d'efficacité s'applique également au DP, c'est-à-dire que certaines activités de DP engendrent une modification des pratiques des enseignants et une amélioration des résultats scolaires des élèves (Guskey, 2021). Ainsi, comme le soulignent Richard et ses collègues (2017), qui ont identifié les principes permettant un DP efficace, « *le coaching et l'observation directe en classe constituent des interventions efficaces à privilégier [...]* » (p. 18). En effet, compte tenu de l'écart entre les pratiques déclarées par les enseignants et les pratiques réellement mises en œuvre par ceux-ci (e.g. Bressoux, 2001 ; Clanet & Talbot, 2012 ; Good & Brophy, 2008), l'observation directe et le coaching sont des méthodes à privilégier pour leur permettre de prendre conscience de leurs gestes professionnels, de

---

<sup>1</sup> Selon Renard et Derobertmeasure (2019), se référant à De Ketele (1989) et Day (1999), la formation continue est un processus successif à une formation initiale qui vise une modification des pratiques pédagogiques sur base de l'apprentissage et de l'acquisition de nouvelles compétences.

modifier ceux-ci et pour vérifier s'ils mettent en œuvre les acquis d'une formation (e.g. Aebly & De Pietro, 2003 ; Pianta & Hamre, 2009).

### 1.3 Une recherche poursuivant un double objectif

Face aux enjeux précités, un objectif de recherche et un objectif de formation sont visés dans le cadre de cette recherche. Dans la continuité des travaux de Hammond et Moore (2018) qui ont « *mesuré l'impact d'un modèle de DP comprenant un coaching directif des pratiques pédagogiques d'enseignants [...] qui mettent en place l'enseignement explicite* »<sup>2</sup> (p. 110), l'objectif de recherche vise à étudier a) l'évolution de la mise en œuvre, par une enseignante participant à un dispositif de formation et de coaching, d'une approche pédagogique (l'enseignement explicite) dont l'efficacité a été démontrée par des recherches empiriques (e.g. Bissonnette et al., 2010 ; Doabler et al., 2020 ; Guilmois & Popa-Roch, 2021 ; Good & Grouws, 1979 ; Rosenshine & Stevens, 1986) et b) dans quelle mesure l'enseignante coachée met en œuvre des conseils formulés par le coach et/ou des intentions d'agir formulées par elle-même lors de séances de coaching.

L'objectif de formation vise à formuler, sur la base des résultats obtenus, des pistes d'amélioration du dispositif de formation. Celui-ci a été mis en place par un formateur de l'Institut d'Administration scolaire (INAS) de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons (qui n'est donc pas l'auteur de ce mémoire) à la suite d'une demande de l'équipe éducative. La formation à l'enseignement explicite constitue un moyen pour atteindre un objectif du contrat d'objectifs de l'école.

Pour atteindre ces deux objectifs, le mémoire comporte une dimension méthodologique importante : il s'agit de créer une grille d'observation de l'enseignement explicite complémentaire à celles d'autres auteurs (e.g. Baker et al., 2006 ; Bocquillon, 2020 ; Gunn et al., 2021 ; Hammond & Moore, 2018 ; Kohler et al., 1997) et permettant de déterminer lors de quelle(s) étape(s) certains gestes professionnels doivent idéalement se produire pour que la leçon soit conforme à l'enseignement explicite. Ce faisant, la méthodologie mise en place permet de modéliser l'enseignement explicite.

La structure du mémoire est la suivante : tout d'abord, le cadre théorique portant sur le DP des enseignants, les caractéristiques du DP efficace, le coaching et l'enseignement efficace dont l'enseignement explicite est présenté. Ensuite, la méthodologie de recueil

---

<sup>2</sup> Traduction personnelle de : « *measured the impact of a professional development model that included directive coaching on the instructional practices of [...] teachers taking up explicit instruction* ».

et d'analyse des données – dont la grille d'observation élaborée pour atteindre le double objectif susmentionné - est présentée. Enfin, les résultats sont présentés et discutés et une conclusion présentant notamment des pistes de recherche et de formation est proposée.

## 2. Cadre théorique

### 2.1 Le DP des enseignants

De nombreux écrits scientifiques sont consacrés au DP (Brodeur et al., 2005 ; Guillemette, 2006 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005), qui est « *généralement vu comme une condition à l'introduction de changements en milieu scolaire* » (Brodeur et al., 2005, p. 7). Le DP est un concept polysémique (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Uwamariya et Mukamurera (2005), tout comme Brodeur et ses collègues (2005), ont identifié dans la littérature deux grandes conceptions du DP : développementale et professionnalisante. D'une part, la perspective développementale « *associe le DP au cheminement dans la carrière* » (Brodeur et al., 2005, p. 6). Ainsi, Uwamariya et Mukamurera (2005) recensent plusieurs typologies (ex. Nault, 1999 ; Huberman, 1989) mettant en évidence différentes étapes par lesquelles les enseignants passent lors de leur DP. Les étapes proposées varient d'une typologie à l'autre (pour une synthèse, voir Uwamariya et Mukamurera, 2005). D'autre part, la perspective professionnalisante « *définit le DP sous l'angle de l'apprentissage, considéré le plus souvent comme processus et produit, en formation initiale ou continue* » (Brodeur et al., 2005, p. 6). Pour définir le DP dans cette perspective, ces auteurs se réfèrent à Day (1999) :

« *Day (1999) stipule qu'il s'agit d'un processus par lequel, individuellement et collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation. Grâce à ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habiletés et l'intelligence émotionnelle qui sont essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle (p. 4)* » (Brodeur et al., 2005, p. 6).

Cette perspective se rapproche de celle de Richard et ses collègues (2017) qui considèrent le DP : « [...] *comme un ensemble d'activités permettant aux enseignants de développer les habiletés, savoirs et expertise professionnels, dont l'apprentissage vient traduire les changements qui en résultent dans leur pratique professionnelle* » (p. 10). D'autres distinctions peuvent être réalisées. Par exemple, le DP peut avoir lieu lors d'activités

organisées par des tiers (ex. coaching) comme il peut avoir lieu via des recherches personnelles. De même, il peut subvenir suite à des « *expériences d'apprentissage naturelles de même que par celles conscientes et planifiées* » (Brodeur et al., 2005, p. 7).

La présente recherche sur le DP s'inscrit plutôt dans la perspective professionnalisante. En effet, elle ne vise pas à étudier le DP sous l'angle des différentes étapes (e.g. Huberman, 1989) par lesquelles les enseignants passent au cours de leur DP, mais propose plutôt d'étudier dans quelle mesure une enseignante inscrite dans une démarche de DP visant à se former à une approche pédagogique particulière parvient à la mettre en œuvre. Bien que le DP soit fondamental, les programmes de DP arrivent difficilement à modifier les pratiques des enseignants (Guskey, 2021). Afin de s'assurer de l'efficacité des dispositifs de DP, il est opportun, comme le propose la suite du texte, d'identifier des procédés d'évaluation du DP et les conditions d'efficacité de ces dispositifs.

## 2.2 L'évaluation du développement professionnel

Selon Giot (2001), l'évaluation de l'efficacité de la formation est importante, car elle « *peut conduire à reconsidérer le bien-fondé des investissements de tous ordres consentis pour mettre en place et faire fonctionner le système considéré* » (p. 5), mais elle est aussi « *particulièrement difficile puisqu'il s'agit de vérifier si les objectifs sont atteints en fin de formation (résultats de l'action) et au moment de la mise en œuvre des acquis dans les écoles (impact de la formation)* » (p. 5).

A ce sujet, Guskey (1999 ; 2000 ; 2002) a mis en évidence, sur la base d'un recensement des écrits portant sur le lien entre le DP des enseignants et l'apprentissage des élèves, cinq niveaux permettant d'évaluer l'efficacité de dispositifs de DP. Ce modèle est l'un des plus fréquemment utilisés (Duchaine et al., 2021) et il est également mobilisé pour évaluer d'autres formations continues à l'enseignement explicite (Baillargeon & Richard, 2021). Les cinq niveaux du modèle de Guskey (2000) sont hiérarchisés : la réussite du niveau précédent est souvent un prérequis pour la réussite du niveau suivant (Richard et al., 2017).

### 2.2.1 Les cinq niveaux d'évaluation du DP

Le premier niveau consiste à recueillir l'appréciation des participants au sujet de la formation (Guskey, 2000 ; Duchaine et al., 2021). Ce type d'évaluation est le plus simple à mettre en place et à analyser (Guskey, 2002 ; Richard et al., 2017). Il est le plus courant (Bocquillon, 2020), y compris en Belgique francophone (Baffrey & Littré, 2015). Le

deuxième niveau consiste à évaluer l'apprentissage des participants (Guskey, 2000), c'est-à-dire « *les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis par les participants lors de la session de formation [...]* » (Richard et al., 2017, pp. 38-39). Le troisième niveau « *évalue le soutien organisationnel fourni aux enseignants pour qu'ils mettent en place les changements préconisés par la formation (notamment l'implication de la direction)* » (Bocquillon, 2020, p. 137). Celui-ci est plus difficile à mettre en place, mais il est très important, car un manque de support peut nuire à l'efficacité du programme de DP (Guskey, 2002 ; Richard et al., 2017). Le quatrième niveau évalue la capacité de transfert des enseignants (Fontaine et al., 2013), c'est-à-dire le « *degré et la qualité de l'implémentation* »<sup>3</sup> (Guskey, 2002, p. 48) par les enseignants des éléments du programme de DP. Cette évaluation peut notamment prendre la forme d'une observation directe (Leroux et al., 2015). Le cinquième niveau évalue la plus-value du DP sur les bénéficiaires terminaux que sont les élèves (Guskey, 2002). Pour ce faire, diverses variables peuvent être évaluées (ex. : apprentissage des élèves, dimensions affectives...) à l'aide de différents outils (évaluations standardisées, observations directes...) (Richard et al., 2017).

A partir de la taxonomie de Guskey qui vient d'être présentée et de la taxonomie de LinguiSystems (2006, cité par le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009) permettant de classer les écrits en fonction de leur niveau de rigueur scientifique, Richard et ses collègues (2017) ont mis en évidence cinq principes du DP efficace. La section suivante les présente brièvement.

### 2.2.2 Les principes du DP efficace

A partir de 50 études répondant à des critères d'inclusion stricts (ex. : les études retenues devaient mentionner les résultats de l'évaluation du dispositif de formation afin de pouvoir être classées au sein de l'un des niveaux du modèle de Guskey), Richard et ses collègues (2017) ont réussi à mettre en évidence cinq « *principes généraux [du DP efficace] qui reposent sur des données probantes<sup>4</sup> et qui s'appliquent pour l'enseignement de l'ensemble des matières* » (Richard et al., 2017, p. 1).

---

<sup>3</sup> Traduction personnelle de : « *degree and quality of implementation* ».

<sup>4</sup> Les données probantes peuvent être définies comme « *des pratiques de prévention ou d'intervention validées par une certaine forme de preuve scientifique, par opposition aux approches qui se basent sur la tradition, les conventions, les croyances ou les données non-scientifiques* » (La Roche, 2008, s.p.).

Les cinq principes du DP efficace sont les suivants (Richard et al., 2017) : le DP doit viser l'amélioration des résultats des élèves ; « *les activités de DP devraient être étayées par des données probantes et animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue* » ; « *le DP devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif* » ; « *le DP devrait être distribué dans le temps* » ; « *le DP des enseignants doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique* » (p. 12).

Le 3<sup>e</sup> principe souligne l'importance de l'observation directe en classe et du coaching, une activité de DP efficace (Guskey, 2021 ; Kraft & Blazar, 2018 ; Richard et al., 2017), sur laquelle la section suivante se focalise.

### 2.3 Focus sur le coaching

Le coaching est une des multiples formes (ex. coaching, mentoring) que peut prendre l'accompagnement (Paul, 2009)<sup>5</sup>, qui est un concept polysémique (Baco, et al., 2022a ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). Paul (2009) fournit une « *définition minimale de toute forme d'accompagnement [...] : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage* » (p. 95), tout en soulignant la nécessité de définir toutes les formes d'accompagnement.

Dans le cadre de cette recherche, c'est un dispositif de coaching qui est mis en place. Plusieurs définitions et approches du coaching existent (Desimone & Pak, 2016 ; Kraft & Blazar, 2018 ; Lothouse, 2018). Selon Paul (2009), « *l'idée principale est celle d'un entraînement justifié par un défi de changement* » (p. 93). Délivré (2002, cité par Paul, 2009) ajoute qu'il s'agit d'« *une série d'entretiens individuels<sup>6</sup> entre une personne (le coaché) et un professionnel (le coach) qui ont pour but d'aider la personne à atteindre un objectif et réussir sa vie personnelle ou professionnelle* » (p. 93).

Les différentes formes de coaching peuvent être classées en deux grandes catégories : le coaching non directif et le coaching directif (Hammond & Moore, 2018 ; Ippolito, 2010). Le coaching non directif part du principe que la personne coachée « *a la volonté, les connaissances et les compétences pour changer* »<sup>7</sup> (Hammond & Moore, 2018, p. 115). Le coach a alors essentiellement pour rôle d'écouter la personne et de lui poser des questions, ce qui est critiqué par certains auteurs tels que Cavanagh (2006, cité par

---

<sup>5</sup> La présente recherche se centre sur le coaching. Pour une description des autres types d'accompagnement, voir la synthèse réalisée par Paul (2009).

<sup>6</sup> Le coaching peut également être fourni à un groupe (Snyder et al., 2015).

<sup>7</sup> Traduction personnelle de : « *has the will, knowledge and the skills to change* ».

Hammond & Moore, 2018). Ce dernier met en évidence le fait que la solution ne peut pas toujours être trouvée par la personne elle-même, même si elle est soutenue par un processus de questionnement mis en œuvre par le coach. Le coaching directif, quant à lui, a pour but de permettre aux personnes coachées d'implanter certaines pratiques particulières (Ippolito, 2010 ; Snyder et al., 2015). Pour ce faire, les coachs, qui possèdent une grande expertise au sujet des pratiques à implanter, « *travaillent avec les enseignants pour les aider à améliorer leur pratique en modélisant des stratégies pédagogiques, en observant les leçons dans la classe de l'enseignant, en co-enseignant, en co-planifiant les leçons et en fournissant une rétroaction* »<sup>8</sup> (Hammond & Moore, 2018, p. 115).

La présente recherche visant à étudier un dispositif de coaching directif notamment via l'analyse des liens entre les conseils fournis par un coach à une enseignante et l'évolution de la mise en œuvre de l'enseignement explicite par cette dernière, la section suivante se focalise sur des recherches ayant étudié l'effet de dispositifs de coaching à l'enseignement explicite ou à des modèles appartenant à la même famille, à savoir les approches instructionnistes<sup>9</sup>.

### 2.3.1 Des études portant sur le coaching à l'enseignement explicite ou à des modèles appartenant à la même famille

Plusieurs études (De Jager et al., 2002 ; Gunn et al., 2021 ; Hammond & Moore, 2018 ; Kohler et al., 1997 ; Kretlow et al., 2011 ; Morgan et al., 1994) portent sur l'effet de programmes de coaching visant à former les enseignants à mettre en œuvre l'enseignement explicite (De Jager et al., 2002 ; Gunn et al., 2021 ; Hammond & Moore, 2018 ; Kohler et al., 1997) ou des modèles partageant des caractéristiques communes avec l'enseignement explicite tels que le programme Direct Instruction<sup>10</sup> (Kretlow et al., 2011) ou le programme Reading Mastery (un programme de Direct Instruction) (Morgan et al., 1994).

---

<sup>8</sup> Traduction personnelle de : « *work with teachers to help improve their practice by modelling instructional strategies, observing lessons in the teacher's classroom, co-teaching, co-planning lessons and providing feedback* ».

<sup>9</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 et al., 2013, p. 33).

<sup>10</sup> Le lecteur intéressé par les ressemblances et les différences entre le modèle de l'enseignement explicite et le Direct Instruction peuvent se référer aux textes de Bissonnette et ses collègues (2019) et de Hammond et Moore (2018).

De manière générale, les résultats des études de De Jager et ses collègues (2002), Hammond & Moore (2018), Kohler et ses collègues (1997) ; Kretlow et ses collègues (2011) et Morgan et ses collègues (1994) montrent des effets positifs du coaching sur les pratiques des enseignants, avec quelques nuances dans certaines études. Par exemple, dans l'étude de De Jager et ses collègues (2002), les enseignants ont amélioré certaines de leurs pratiques, mais ils n'ont pas réussi à implanter toutes les pratiques d'enseignement explicite visées.

En outre, les travaux de Gunn et ses collègues (2021) ont permis de mettre en évidence l'effet du coaching à l'aide de leur grille d'observation (COSTI<sup>11</sup>) sur les apprentissages des élèves durant les premières années du primaire.

Le coaching peut également être soutenu par l'utilisation des vidéos des enseignants filmés (e.g. Morgan et al., 1994). L'utilisation de la vidéo en contexte de formation des enseignants permet notamment que le formateur (ici le coach) et l'enseignant formé partagent la même expérience visuelle, plutôt que de se baser uniquement sur leurs souvenirs et leurs impressions respectives, ce qui rend leurs échanges plus objectifs et centrés sur des faits (e.g. Delbart, Baco, Bocquillon & Derobertmasure, 2021 ; Dye, 2007 ; Knight et al., 2015).

La section suivante présente le modèle de l'enseignement explicite auquel l'enseignante ayant participé à la présente étude a été formée et coachée à l'aide d'un dispositif de coaching directif mobilisant la vidéo. Avant cela, la section suivante présente brièvement le courant de recherches portant sur l'enseignement efficace, lesquelles ont notamment permis de mettre en évidence l'efficacité de l'enseignement explicite.

## 2.4 L'enseignement efficace dont l'enseignement explicite

### 2.4.1 L'enseignement efficace

Communément, une action peut être considérée comme efficace si elle produit l'effet attendu (dictionnaire Larousse<sup>12</sup>). Dans le cadre de ce travail, l'efficacité de l'enseignement est définie comme le fait de faire réussir le plus grand nombre d'élèves indépendamment de leurs caractéristiques initiales telles que leur origine sociale (Bloom,

---

<sup>11</sup> Classroom Observations of Student – Teacher Interactions.

<sup>12</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/efficace/27925>

1979, cité par Demeuse et al., 2005). En ce sens, l'enseignement efficace est donc également équitable.

Les recherches sur l'enseignement efficace ont été développées depuis le début des années 60 (Bressoux, 1994) et sont toujours menées actuellement (Hughes & Riccomini, 2019). Synthétiquement, différents types de recherches (corrélationnelles, puis expérimentales), ainsi que des synthèses de recherches expérimentales appelées méta et méga-analyses ont permis d'élaborer et de documenter un ensemble d'approches pédagogiques efficaces sur l'apprentissage des élèves (pour un résumé de la façon dont ces recherches ont été menées, voir Bocquillon (2020) ou encore Rosenshine (2009)). Parmi ces approches pédagogiques, on retrouve notamment l'enseignement explicite (Bissonnette et al., 2010 ; Rosenshine & Stevens, 1986), le Direct Instruction (e.g. Bereiter & Engelman, 1966), la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1971 ; 1979 ; 1984), le programme « Success for all » (Slavin, 2008), etc. En outre, ces recherches (e.g. Bissonnette et al., 2010 ; Guilmois, 2019) ont permis de mettre en évidence que certaines approches pédagogiques (par exemple, l'enseignement explicite) sont plus efficaces que d'autres (par exemple, les approches socioconstructivistes)<sup>13</sup>.

Il convient néanmoins de souligner que de nombreuses critiques infondées circulent au sujet de ces recherches (pour une synthèse de celles-ci, voir Derobertmasure et ses collègues (2019) ou encore Gauthier et ses collègues (2013)). Par exemple, l'enseignement explicite est souvent confondu, à tort, avec l'enseignement magistral (Clément, 2015 ; Bissonnette et al., 2021), alors qu'il en est très différent, comme le montre la section suivante.

#### 2.4.2 L'enseignement explicite

L'enseignement explicite est « *une combinaison de comportements d'enseignement conçus pour promouvoir l'apprentissage des élèves* »<sup>14</sup> (Gunn et al., 2021, p. 268). Il est nommé de la sorte « *parce que c'est une approche d'enseignement sans ambiguïté et directe [...] caractérisée par une série de soutiens ou étayages, par lesquels les élèves*

---

<sup>13</sup> Les approches d'enseignement socioconstructivistes commencent habituellement par des activités réalisées par les élèves de manière individuelle ou groupale, l'enseignant n'enseignant aux élèves les procédures permettant de réaliser les tâches que « *si nécessaire* » (Gravé et al., 2020, p. 156), ce qui est très différent de l'enseignement explicite qui débute par un modelage des procédures par l'enseignant (Gravé et al., 2020).

<sup>14</sup> Traduction personnelle de : « *a combination of teaching behaviors designed to promote student learning* ».

sont guidés à travers le processus d'apprentissage [...] »<sup>15</sup> (Archer & Hughes, 2011, p. 1). Plusieurs auteurs (e.g. Archer & Hughes, 2011 ; Baco, 2019 ; Bocquillon, 2020 ; Gauthier et al., 2013) présentent cette approche d'enseignement de la façon suivante : l'enseignement explicite comporte un ensemble d'étapes à mettre en œuvre dans un certain ordre, mais aussi des gestes professionnels à mettre en œuvre lors de différentes étapes.

#### *2.4.2.1 Les étapes et les gestes professionnels caractéristiques de l'enseignement explicite*

Ainsi, Gauthier et ses collègues (2013) présentent les étapes de l'enseignement explicite à partir du modèle PIC, qui désigne les trois grandes phases de l'enseignement explicite (Planification – Interaction – Consolidation des apprentissages), chacune de celles-ci étant subdivisée en un ensemble d'étapes. Bien que la planification et la consolidation des apprentissages soient importantes, la suite du texte présente synthétiquement les étapes et les gestes professionnels liés à la phase d'interaction avec les élèves, car c'est sur l'observation de cette dernière que se focalise la présente recherche. La façon dont ces étapes et gestes professionnels ont été opérationnalisés en une grille d'observation est présentée en détail dans la section « méthodologie », dans l'annexe 1 et dans un guide (Baco et al., 2022b) disponible en ligne : <https://bit.ly/3w5JN2N>

Lors de la phase d'interaction, l'enseignant commence par ouvrir la leçon. Pour ce faire, il capte l'attention des élèves (par exemple, par une phrase et/ou un geste)<sup>16</sup>, présente l'objectif d'apprentissage, justifie l'intérêt de celui-ci et vérifie que les élèves maîtrisent les connaissances préalables nécessaires au nouvel apprentissage (e.g. Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986).

Ensuite, l'enseignant conduit la leçon en mettant en œuvre trois étapes (Bocquillon et al., 2021), qui sont considérées comme le « cœur de l'enseignement explicite » (Rosenshine & Stevens, 1986, p. 380) : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Lors du modelage, les élèves « *apprennent comment, et parfois quand, faire quelque chose* »<sup>17</sup> (Hughes et al., 2018, p. 220). Pour ce faire, l'enseignant met en œuvre deux comportements : la démonstration des actions à réaliser et la description de celles-ci (Hughes et al., 2018 ; Doabler et al., 2015) en mettant un haut-parleur sur sa pensée, c'est-

---

<sup>15</sup> Traduction personnelle de : « *because it is an unambiguous and direct approach [...] characterized by a series of supports or scaffolds, whereby students are guided through the learning process* ».

<sup>16</sup> La captation de l'attention est un geste professionnel pouvant être remobilisé à différents moments de la leçon, tout comme d'autres gestes professionnels qui « traversent les étapes ».

<sup>17</sup> Traduction personnelle de : « *learning how, and sometimes when, to do something* ».

à-dire en verbalisant les étapes par lesquelles il passe, les questions qu'il se pose, etc. (Gauthier et al., 2013). Durant le modelage, l'enseignant présente des exemples et des contre-exemples (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Hughes et al., 2018) et souligne les aspects importants à retenir (Gauthier et al., 2013).

Après le modelage, la pratique guidée a pour but de permettre aux élèves de s'exercer à réaliser des tâches similaires à celles modelées par l'enseignant, et ce, avec les autres élèves et l'enseignant. Lors de cette étape, l'enseignant met en œuvre plusieurs gestes professionnels clés, qu'il ne mettait pas nécessairement en œuvre lors du modelage. Ainsi, il sollicite de fréquentes réponses des élèves (Hammond & Moore, 2018 ; Nelson-Walker et al., 2013) en mettant en œuvre un grand nombre d'interventions visant à objectiver leur compréhension (Bocquillon et al., 2021 ; Doabler et al., 2015 ; Gauthier et al., 2013), qui prennent souvent la forme de questions (Bocquillon, 2020). Pour choisir les élèves devant répondre à ses interventions d'objectivation de la compréhension, l'enseignant met en œuvre un système de désignation aléatoire explicite, c'est-à-dire qu'il désigne au hasard les élèves devant répondre à ses sollicitations, et ce, pour permettre au plus grand nombre d'élèves (et pas uniquement à ceux qui se portent volontaires), d'obtenir des rétroactions (Bocquillon et al., 2021 ; Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013). L'enseignant peut également solliciter des réponses en chœur, ce qui permet d'augmenter l'implication des élèves, d'objectiver leur compréhension et de leur fournir des feedbacks (Nelson-Walker et al., 2013). Lors de la pratique guidée, l'enseignant fournit également un grand nombre de feedbacks immédiats (e.g. Turcotte et al., 2015). En fonction de la réussite ou non de l'élève, l'enseignant peut opter pour différents gestes professionnels (ex. réenseigner, fournir des états de différents types tels que des indices, des rappels...) (Bocquillon, 2020). Si le modelage se caractérise par un grand nombre d'interventions verbales visant à enseigner des contenus, avec peu d'échanges verbaux entre les élèves et l'enseignant, la pratique guidée nécessite un plus grand nombre d'échanges verbaux. Bien que les étapes de l'enseignement explicite soient distinctes, faire objectivement la différence entre ces différentes étapes n'est pas aisé, car certains gestes (ex. : l'objectivation de la compréhension) se retrouvent au sein des différentes étapes et les étapes sont itératives. 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 (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon et al., 2021 ; Kohler et al., 1997 ; Rosenshine & Stevens, 1986).

Pour mettre en œuvre la pratique guidée, différentes modalités sont possibles. Ainsi, l'enseignant peut demander à quelques élèves de résoudre les tâches au tableau (Rosenshine & Stevens, 1986) ou oralement devant les autres élèves de la classe (Clarke et al., 2017), ce qui constitue une forme de « pratique guidée collective ». L'enseignant peut également utiliser l'enseignement réciproque (Bissonnette et al., 2010), une activité au cours de laquelle les élèves, en petits groupes ou en dyades, réalisent des tâches en exprimant leur raisonnement oralement, chacun leur tour. L'élève qui écoute la démonstration de son camarade profite d'un autre modelage et/ou doit apporter de l'aide si son camarade éprouve des difficultés. L'enseignant, qui circule entre les élèves, objective la compréhension, donne des rétroactions, des étais, réenseigne au besoin à certains groupes. Aussi, dans une même unité de temps et d'espace, certains élèves peuvent être en train de réaliser une pratique guidée, tandis que d'autres peuvent bénéficier d'un nouveau modelage de la part de l'enseignant. Ces deux modalités, pratique guidée collective et enseignement réciproque, peuvent être combinées lors de l'étape de pratique guidée. Quelle que soit la modalité de pratique guidée, suffisamment d'exercices doivent être réalisés par les élèves de sorte que chacun d'entre eux obtienne 80% de réponses correctes lors d'une évaluation formative avant de pouvoir entamer la pratique autonome. Si des élèves sont en difficulté à ce stade, l'enseignant leur propose plus de pratique guidée ou un nouveau modelage (Bocquillon, 2020 ; Rosenshine & Stevens, 1986).

Lors de la pratique autonome, les élèves réalisent individuellement des tâches similaires à celles effectuées lors du modelage et de la pratique guidée (Bocquillon, 2020 ; Rosenshine & Stevens, 1986). L'enseignant continue de mettre en œuvre des interventions d'objectivation, des rétroactions et des étais, en veillant à diminuer le niveau de soutien en fonction de la performance de l'élève (Bocquillon, 2020 ; Doabler et al., 2020 ; Hughes & Riccomini, 2019). Il est ici attendu que chaque élève obtienne un score de 90% à 95% de bonnes réponses (Rosenshine & Stevens, 1986). Si les élèves éprouvent des difficultés, l'enseignant peut leur donner des exercices supplémentaires et/ou leur réenseigner les contenus (Gunn et al., 2021), illustrant le caractère itératif du modèle (Bocquillon et al., 2021).

Enfin, vient la clôture de la leçon, qui est caractérisée par un moment d'objectivation des apprentissages (synthèse), l'annonce de la prochaine leçon par l'enseignant et la poursuite de la pratique par les élèves (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013).

### 3. Méthodologie

Cette recherche vise à mesurer l'évolution de la mise en œuvre de l'enseignement explicite par une enseignante soutenue par un dispositif de formation (objectif de recherche) et à formuler des pistes d'amélioration de ce dispositif (objectif de formation). Le quatrième niveau d'évaluation du DP du modèle de Guskey (2000) est donc mobilisé pour évaluer le dispositif de formation à partir d'observations directes des pratiques effectives de l'enseignante formée. Pour ce faire, un protocole écologique ayant permis à l'enseignante volontaire (ayant été retenue dans le cadre de la procédure d'échantillonnage décrite ci-dessous) de filmer quatre leçons durant l'année au cours de laquelle elle a participé au dispositif de formation a été mis en place. Ce dispositif repose sur les travaux de Bocquillon (2020), Hammond et Moore (2018), Kohler et ses collègues (1997), Morgan et ses collègues (1994) et Richard et ses collègues (2017). Il comporte des activités collectives destinées à l'ensemble de l'équipe éducative (30 enseignants) et des activités de coaching individualisées destinées à l'enseignante volontaire présentées de manière plus détaillée dans la suite du texte. Avant cela, les hypothèses de recherche et la question de recherche, le recrutement de l'enseignante volontaire et le cas étudié sont décrits.

#### 3.1 Hypothèses de recherche et question de recherche

Compte tenu du fait que le dispositif de formation repose sur les principes du DP efficace mis en évidence par Richard et ses collègues (2017) et que plusieurs études (e.g. De Jager et al., 2002 ; Gunn et al., 2021 ; Hammond & Moore, 2018) ont mis en évidence l'effet positif de dispositifs de coaching à l'enseignement explicite (ou à des modèles proches) sur les pratiques des enseignants, voire l'apprentissage des élèves, deux hypothèses peuvent être formulées :

1. L'enseignante met de plus en plus en œuvre de gestes professionnels associés à l'enseignement explicite lors de leçons filmées au fur et à mesure de l'année scolaire au cours de laquelle elle suit les activités du dispositif de formation et de coaching.
2. Les conseils fournis par le formateur sont mis en œuvre par l'enseignante d'une leçon filmée à l'autre.

En outre, compte tenu du fait que les séances de coaching ne se limitent pas au fait que le coach donne des conseils à l'enseignante, mais constituent des moments d'interaction entre l'enseignante et le coach, une question de recherche est également formulée : les

intentions d'agir que l'enseignante évoque elle-même lors des séances de coaching sont-elles mises en œuvre par celle-ci d'une leçon filmée à l'autre ?

L'hypothèse n°2 et la question de recherche ont donc en quelque sorte pour but « d'ouvrir la boîte noire » en s'intéressant à des éléments susceptibles d'influencer l'évolution de la mise en œuvre de l'enseignement explicite (hypothèse n°1), à savoir les conseils du coach et les intentions d'agir formulées par l'enseignante.

### 3.2 Recrutement de l'enseignante volontaire

L'enseignante ayant participé à cette recherche a été sélectionnée parmi l'équipe éducative entière (30 enseignants) d'une école située dans le Hainaut ayant fait appel à l'INAS pour recevoir une formation à l'enseignement explicite des contenus. A la fin de la première journée de formation, le formateur a annoncé à l'équipe éducative qu'il cherchait plusieurs instituteurs/trices volontaires qui accepteraient d'être filmés à quatre reprises au cours de l'année scolaire à des fins de recherche et de formation. Il leur a précisé qu'ils recevraient des feedbacks au sujet du degré de correspondance entre leurs pratiques et l'enseignement explicite. Sept enseignants se sont portés volontaires. Les candidatures de trois enseignants n'ont pas été retenues, car ils ne rencontraient pas les critères d'inclusion de la recherche, à savoir être titulaire d'une classe de primaire, ne pas avoir déjà suivi une formation à l'enseignement explicite / ne pas avoir déjà une très bonne connaissance de cette approche pédagogique. Les quatre autres enseignants ont été sélectionnés pour participer à la recherche menée par le formateur. Pour l'étude menée dans le cadre de ce mémoire, une enseignante sur les quatre a été sélectionnée au hasard (Berthier, 2016) en vue de réaliser une étude de cas.

### 3.3 Choix de la méthodologie de l'étude de cas et description du cas

La méthodologie de l'étude de cas (Derobertmeasure & Dehon, 2012 ; Derobertmeasure et al., 2015 ; Mills & Gay, 2019) a été choisie pour cette recherche. Il s'agit d'un « *design de recherche de type qualitatif dans le cadre duquel les chercheurs se focalisent sur une unité d'étude* »<sup>18</sup> (Mills & Gay, 2019, p. 404) (ex. : un enseignant). L'étude de cas « *allie exigence scientifique et clarté dans la communication d'une expérience (Albero, 2010)* » (Derobertmeasure et al., 2015, p. 4) et est appropriée notamment lorsque le chercheur souhaite décrire un phénomène (Mills & Gay, 2019) précisément, ce qui est le cas dans le cadre de la présente recherche. En effet, les

---

<sup>18</sup> Traduction personnelle de : « *qualitative research design in which researchers focus on a unit of study* ».

interventions de l'enseignante et des élèves lors des leçons filmées (un peu plus de 8 heures de vidéos de prestations), ainsi que les interventions du coach et de l'enseignante lors des séances de coaching (environ 2 heures 25 minutes de coaching) ont été analysées très finement à l'aide de la méthodologie décrite dans la suite du texte.

L'enseignante volontaire se nomme Julie (prénom d'emprunt), a 36 ans, enseigne depuis 14 ans et est titulaire d'une classe de première année primaire pour la 7<sup>e</sup> année consécutive. Elle ne connaissait pas l'enseignement explicite avant d'y être formée dans le cadre du dispositif. Elle s'est filmée à quatre reprises durant l'année au cours de laquelle elle a été formée à l'enseignement explicite. Les sujets de leçons qu'elle a choisi de filmer sont : le son [N], la soustraction, la reproduction de figures dans un quadrillage et la phrase.

### 3.4 Dispositif de formation et méthodologie de recueil des données

Le dispositif vise à former les enseignants à la mise en œuvre de l'enseignement explicite des contenus (gestion des apprentissages) et non à l'enseignement explicite des comportements (gestion de classe). Synthétiquement, le dispositif de formation proposé par le formateur entre octobre 2020 et juillet 2021 (présentation détaillée : annexe 2) comporte deux premières journées de formations collectives (destinées à l'équipe entière) (FC)<sup>19</sup>, suivies de trois cycles : Feedback sur les préparations de leçons (FB)<sup>20</sup> de l'enseignante sélectionnée - Mise en œuvre des leçons par cette dernière et Observation de celles-ci par le coach (O) – Séances de coaching sur les prestations (SC).

La figure 1 présente l'ensemble des activités du dispositif de formation (la durée totale du dispositif de formation et de coaching est d'environ 40 heures, hors temps requis pour préparer les leçons<sup>21</sup>). Ainsi, lors de chaque cycle, l'enseignante préparait une leçon (avec ses collègues enseignant également en 1<sup>ère</sup> primaire) selon un canevas comportant les étapes de l'enseignement explicite. Elle avait été formée à ces étapes lors de la deuxième journée de formation collective. Ensuite, elle mettait en œuvre la planification lors d'une leçon filmée et participait à une séance de coaching individualisée sur la base de la vidéo de sa prestation.

---

<sup>19</sup> Présentation détaillée : annexe 3.

<sup>20</sup> Présentation détaillée : annexe 4.

<sup>21</sup> 18 heures de formation collective ; 3 heures de feedback sur les préparations de leçons (le temps pris par l'enseignante pour préparer ses leçons n'est pas comptabilisé) ; 8 heures de visionnement des vidéos par l'enseignante ; 8 heures pour visionner ses vidéos ; 3 heures de coaching sur les prestations.

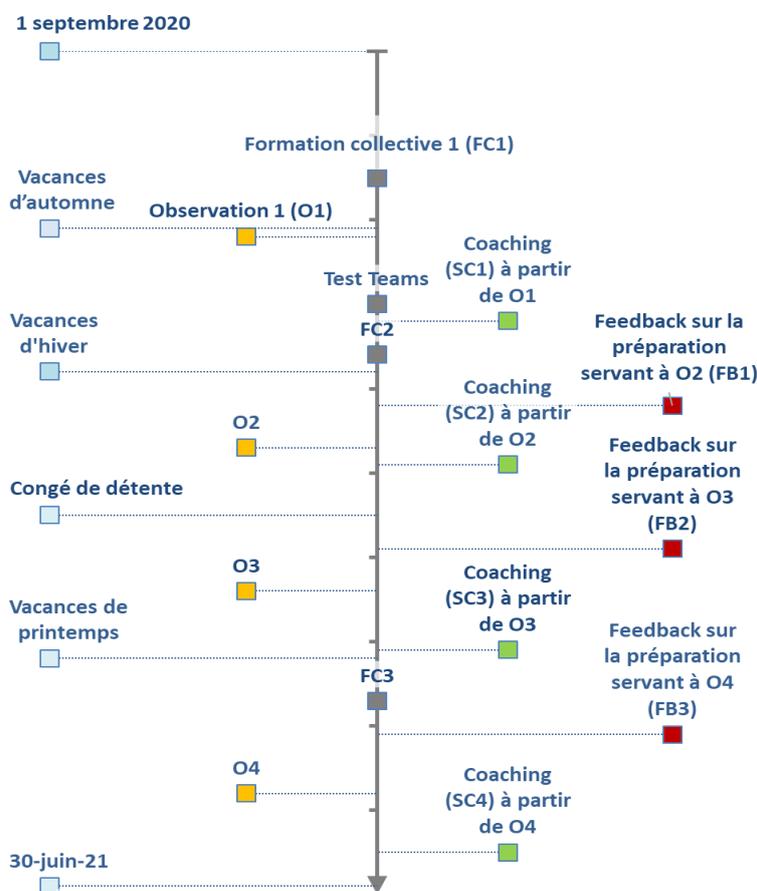
Avant ces trois cycles, une première observation (O1) a été menée afin d'obtenir une « ligne de base » : l'enseignante était invitée à présenter une leçon « telle qu'elle la donne habituellement » (sans suivre nécessairement la démarche d'enseignement explicite). Une séance de coaching individualisée a été organisée à la suite de cette première leçon observée. Avant le dernier de ces trois cycles, une troisième journée de formation collective visant à faire un bilan réflexif au sujet de la formation a été dispensée.

Il est à noter qu'en raison de la pandémie liée à la COVID-19, l'ensemble des activités du dispositif, à l'exception de la première journée de formation et des leçons filmées en classe, ont été réalisées à distance, via le logiciel TEAMS. Un test de connexion « test TEAMS » a donc été réalisé après la première journée de formation collective.

Les séances d'observation (O) et de coaching (SC), au cours desquelles les données traitées dans le cadre de ce mémoire ont été recueillies, sont présentées en détail dans la suite du texte.

**Figure 1**

*Présentation synthétique du dispositif de formation et de coaching*



### 3.4.1 Focus sur les activités ayant permis de recueillir les données

#### 3.4.1.1 *Les moments d'observation (O1 à O4)*

La prise de données ayant eu lieu en contexte de pandémie COVID-19, l'enseignante s'est filmée elle-même à l'aide de deux caméras (une centrée sur l'enseignante et une centrée sur les élèves<sup>22</sup>). Si cette organisation engendre le fait que le formateur contrôle moins facilement la sélection des scènes filmées et la prise de vue, elle comporte le grand avantage de réduire l'effet observateur (Norimatsu, 2014) sur les comportements de l'enseignante et des élèves. En l'absence de l'observateur, les observations réalisées sont donc plus écologiques.

Pour le premier « tournage vidéo » (O1), le formateur a demandé à l'enseignante de filmer une leçon de 50 minutes concernant un « nouvel apprentissage important » en mathématiques ou en français comme « elle le fait d'habitude ». Il lui a précisé que le but était d'observer ses pratiques habituelles en vue de lui donner un feedback sur le degré de correspondance entre celles-ci et l'enseignement explicite.

Lors des observations n°2, 3 et 4, l'enseignante devait filmer une leçon qu'elle avait préparée selon le modèle de l'enseignement explicite. Elle avait eu le choix de réaliser cette planification de leçon individuellement ou avec ses collègues titulaires des classes de première année. Chaque planification de leçon avait fait l'objet d'un feedback de la part du formateur (présentation de la manière dont ces feedbacks étaient dispensés : annexe 4) avant le tournage vidéo.

Les vidéos produites par Julie durent entre 1 heure 13 minutes (O1) et 2 heures 44 minutes (O3). La durée moyenne de l'ensemble des vidéos est de 2 heures et 2 minutes.

#### 3.4.1.2 *Les séances de coaching individuelles (SC1 à SC3)*

Après chaque observation, sur base des vidéos, le formateur organisait une séance de coaching individuelle en visioconférence avec l'enseignante. Ces séances de coaching étaient enregistrées. La durée des séances de coaching varie de 40 minutes à 1 heure 1 minute. Leur durée moyenne est de 48 minutes. Avant chaque séance de coaching, l'enseignante a été invitée par le formateur à visionner individuellement la vidéo de sa prestation. Julie a déclaré avoir visionné chacune de ses vidéos.

---

<sup>22</sup> dont les parents avaient accepté que leur enfant soit filmé à des fins de recherche et de formation (17 élèves sur 21).

Les séances étaient basées sur un modèle de coaching directif mobilisant la vidéo inspiré des travaux de Bocquillon (2020), Hammond et Moore (2018), Kohler et ses collègues (1997), Morgan et ses collègues (1994) et Richard et ses collègues (2017). Ainsi, le formateur (qui n'est donc pas l'auteur de ce mémoire) est un expert du domaine (ici : l'enseignement explicite), qui base ses interventions sur la littérature fondée sur des données probantes et sur des observations des vidéos (Morgan et al., 1994) des pratiques effectives de l'enseignante coachée (Bocquillon, 2020 ; Hammond & Moore, 2018 ; Richard et al., 2017). Ces observations sont distribuées dans le temps (Richard et al., 2017), séparées de 7 à 8 semaines. Le déroulement des séances de coaching est présenté en détail en annexe 5.

### 3.5 Méthodologie d'analyse des données

Pour déterminer si l'enseignante met de plus en plus en œuvre de composantes de l'enseignement explicite lors des leçons filmées (O1 à O4) (hypothèse 1) et si elle met en œuvre d'une leçon à l'autre les conseils fournis par le coach (hypothèse 2) et/ou les intentions d'agir formulées par elle-même lors des séances de coaching (question de recherche), une grille d'observation permettant de modéliser l'enseignement explicite intitulée « Miroir des étapes de l'enseignement explicite » (MEEE) a donc été conçue 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 qui est consacrée à une analyse critique de grilles permettant d'observer l'enseignement explicite. Après cela, la suite du texte présente la grille MEEE, un tableau de correspondance entre chaque catégorie de la grille et les étapes de l'enseignement explicite (synthétisant notamment, pour chacune des étapes, les gestes attendus) (nommé « tableau MEEE » dans la suite du texte), ainsi que des éléments relatifs au choix du logiciel d'observation utilisé.

#### 3.5.1 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 et al., 2006 ; Bocquillon, 2020 ; De Jager et al., 2002 ; Doabler et al., 2015 ; 2020 ; Gunn et al., 2021 ; Hammond & Moore, 2018 ; Kohler et al., 1997) ou de modèles appartenant à la même famille d'approches « instructionnistes » (Kretlow et al., 2011 ; Morgan et al., 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 présente recherche, car elles ne répondaient pas parfaitement aux besoins de cette dernière. Ainsi, pour pouvoir déterminer si une enseignante met de plus en plus en œuvre (ou non) de gestes associés à l'enseignement explicite au sein de sa classe, 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 et al., 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 assez subjectivement sur des échelles de type échelle de Likert. Elles « *se basent sur les impressions des observateurs pour évaluer la qualité des interactions pédagogiques* »<sup>23</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>24</sup> (Doabler et al., 2020, p. 4). Par conséquent, plusieurs des grilles susmentionnées<sup>25</sup>, qui sont des grilles à inférence modérée à haute, ne peuvent être retenues telles quelles pour le mémoire, car elles sont relativement « subjectives ». Les autres grilles susmentionnées<sup>26</sup>, quant à elles, sont des instruments

---

<sup>23</sup> Traduction personnelle de : « *rely on observers' impressions to rate the quality of instructional interactions* ».

<sup>24</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>25</sup> Les grilles de Hammond et Moore (2018)<sup>25</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).

<sup>26</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

« à faible inférence », qui permettent donc de comptabiliser plus objectivement certains comportements précis. Néanmoins, chacune de ces grilles ne permet pas, à elle seule, de répondre aux objectifs de la présente recherche, car celles-ci comportent des catégories très générales. Par exemple, l'observateur doit indiquer si l'enseignant fournit des démonstrations (Gunn et al., 2021), mais ne dispose pas d'indicateurs lui permettant de déterminer si l'enseignant effectue bel et bien une démonstration (ex. : 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 ce mémoire 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 l'enseignante ayant participé à la présente recherche n'a pas été formée.

La grille MGP (Bocquillon, 2020), quant à elle, 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 ; Gauthier et al., 2013 ; Hughes et al., 2018 ; Rosenshine & Stevens, 1986) et à partir de plusieurs grilles susmentionnées (De Jager et al., 2002 ; Kretlow et al., 2011 ; Morgan et al., 1994). La revue de la littérature a été effectuée jusqu'à saturation de l'information (Guillemette, 2006 ; Glaser & Strauss, 1967).

La grille MEEE (et donc les différentes adaptations apportées à la grille MGP) sont présentées de manière générale dans la section suivante et en détail dans l'annexe 1 qui constitue un guide de codage comportant, pour chaque catégorie, une définition opérationnelle, les auteurs de référence et des exemples d'interventions codées dans la catégorie en question. Ce guide de codage est également disponible dans une publication (Baco et al., 2022b) présentant en détail la grille MEEE accessible via le lien URL suivant : <https://bit.ly/3w5JN2N>

---

utilisée par Doabler et ses collègues (2015 ; 2020)) ou encore la deuxième grille utilisée par De Jager et ses collègues (2002).

### 3.5.2 Présentation générale de la grille MEEE

La figure 2 présente une vue d'ensemble de la grille MEEE (les adaptations apportées à la grille MGP y sont suivies d'un astérisque). 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 (réponses des élèves liées au contenu).

Les interventions verbales de l'enseignant sont subdivisées en 11 catégories mutuellement exclusives et exhaustives<sup>27</sup> permettant de coder les fonctions des interventions verbales de 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, ce mémoire traitant de la gestion des apprentissages<sup>28</sup> et non de la gestion de classe<sup>29</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 de l'enseignante 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 ce mémoire, 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 ce mémoire. A titre d'exemple, le tableau 1 présente les définitions opérationnelles, les

---

<sup>27</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 a, s.p.).

<sup>28</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>29</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).

auteurs de référence et des illustrations permettant de visualiser comment la catégorie « présentation »<sup>30</sup> de la grille MGP a été précisée en deux types de présentations. Les autres catégories de la grille MEEE sont présentées de la sorte dans le guide de codage disponible en annexe 1 et en ligne.

**Tableau 1**

*Auteurs de référence, définitions opérationnelles et illustrations des différents types de présentations (sous-fonctions)*

<b>Catégories et auteurs de référence</b>	<b>Définitions</b>	<b>Illustrations</b>
Présentation du « quoi » (Bissonnette, 2018) / du « comment » (Bissonnette, 2018 ; Hughes et al., 2018)	Cette catégorie est présentée lorsque l'enseignant présente aux élèves un savoir (« quoi ») 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.</i> » (8 min 34 s, O3)
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 [...].</i> » (7 min 31 s, O3)

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, 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 ce mémoire et permettant à l'observateur de mentionner le destinataire de l'intervention verbale de l'enseignant (noté D. sur la figure) : la classe entière, un

<sup>30</sup> La catégorie « Présentation » est codée « lorsque l'enseignant présente un élément lié au contenu » (Bocquillon, 2020, p. 588).

groupe de plus de deux élèves / un binôme ou encore un élève particulier (pour cette dernière catégorie, l'observateur précise également si l'enseignant s'adresse 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 catégories sont définies dans le guide disponible en annexe 1 et en ligne).

Les interventions verbales des élèves, quant à elles, sont codées via 3 catégories de pointage<sup>31</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). Dans le cadre de ce mémoire, cette classification est également utilisée pour coder précisément 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.

Enfin, l'adaptation majeure de la grille MGP consiste en l'élaboration d'un tableau de correspondance, présenté dans la section suivante et indiquant, pour chaque catégorie de la grille MEEE<sup>32</sup>, si celle-ci devrait / pourrait / ne devrait pas être observée lors de chacune des étapes d'une leçon d'enseignement explicite.

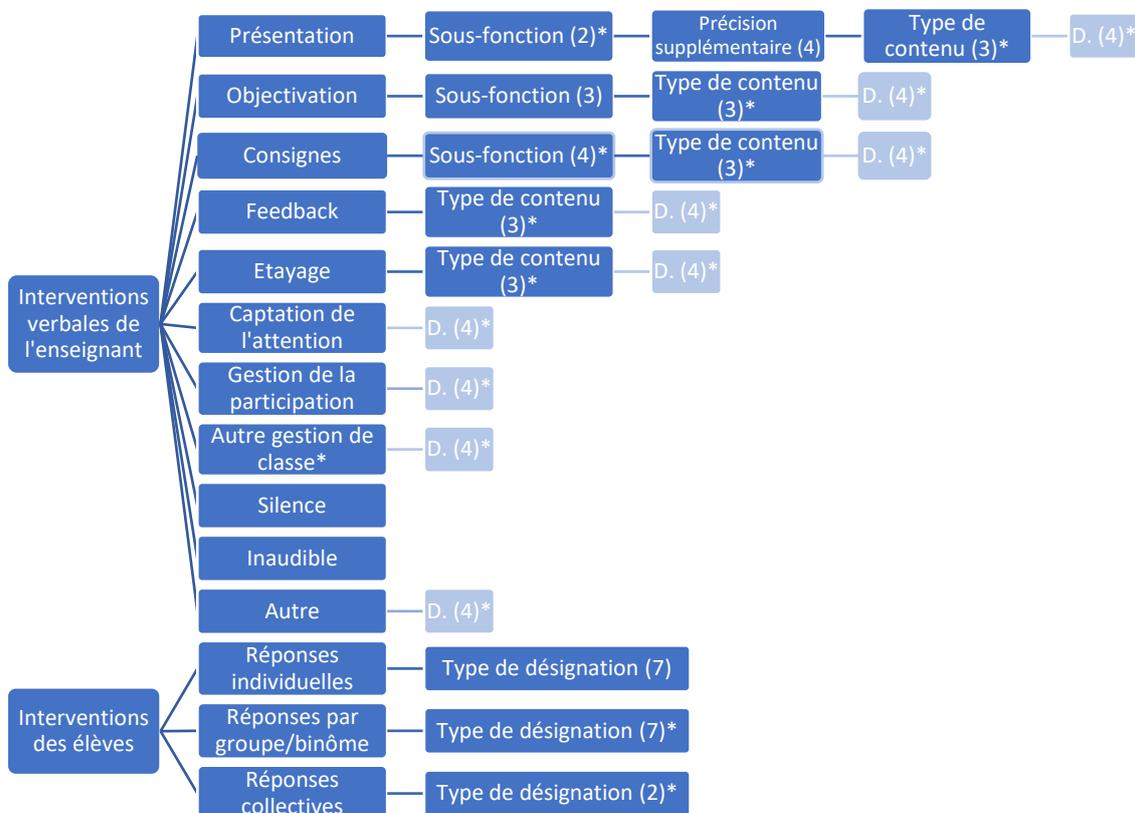
---

<sup>31</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).

<sup>32</sup> A l'exception de certaines catégories ajoutées dans la grille pour assurer le caractère mutuellement exclusif et exhaustif des catégories (ex. : le « silence »).

**Figure 2**

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



### 3.5.3 Présentation générale du tableau de correspondance entre les catégories de la grille MEEE et les étapes de l'enseignement explicite (tableau MEEE)

Comme cela a été évoqué dans la section 3.5.1, pour pouvoir déterminer si des enseignants mettent de plus en plus 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 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 des « briques » qui permettent de construire les « murs » que sont les étapes de l'enseignement explicite.

A titre d'exemple, le tableau 2 présente une partie (4 entrées) de ce tableau de correspondance disponible dans son intégralité (58 entrées) en annexe 1 et dans le guide en ligne. Pour chacun des 58 gestes, un texte explicatif, étayé par la littérature

scientifique, justifie le tableau de correspondance et présente 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 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 et le texte complet disponible en annexe 1 et dans le guide en ligne, la plupart de ces signes = dans le tableau se justifient par le caractère itératif du modèle de l'enseignement explicite (Bocquillon et al., 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 2 (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 lors de l'ouverture de la leçon (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 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 (e.g.

Bocquillon, 2020 ; 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 qu'il leur réenseigne les notions.

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 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Elle devrait être mobilisée durant le 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). Cette présentation pourrait être mobilisée lors des étapes suivantes si nécessaire, et ce, en raison du caractère itératif de l'enseignement explicite (e.g. Bocquillon, 2020). 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 qu'il leur réenseigne les notions.

## Tableau 2

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

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									

Enfin, une version de la grille MEEE, présentée dans la section suivante, a été conçue afin de coder les séances de coaching entre le coach et l'enseignante.

#### 3.5.4 Présentation générale 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 / supprimer. 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 ou l'enseignant (maintien / augmentation / diminution / mise en place / suppression)<sup>33</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 interventions par lesquelles il ne vérifie pas réellement la compréhension des élèves, etc. Cette version de la grille MEEE est présentée de manière détaillée dans l'annexe 1 et dans le guide disponible en ligne.

La section suivante présente synthétiquement la réflexion menée pour choisir le logiciel d'observation dans lequel la grille MEEE a été insérée afin de conduire les observations des prestations et des séances de coaching.

#### 3.5.5 Choix du logiciel d'observation

Un logiciel adapté aux objectifs de cette recherche a été choisi à l'aide de la typologie proposée par Bocquillon, Baco, Derobertmeasure et Demeuse (sous presse b). Il s'agit du logiciel The Observer® XT. Ce logiciel a été choisi, car il propose un ensemble de fonctionnalités très complet pour mener des observations à des fins de recherche. Ce logiciel a notamment été choisi, car : il permet d'utiliser différents types de catégories observationnelles, dont des catégories mutuellement exclusives et exhaustives nécessaires à la présente recherche, ce qui n'est pas nécessairement le cas de tous les logiciels ; il permet d'insérer des sous-catégories dans la grille d'observation, ce que ne proposent pas, non plus, tous les logiciels (Bocquillon et al., sous presse b).

La figure 3 présente une copie d'écran du logiciel dans lequel la grille d'observation a été insérée (sur la droite) pour coder les vidéos (prise de vue « enseignante » et prise de vue

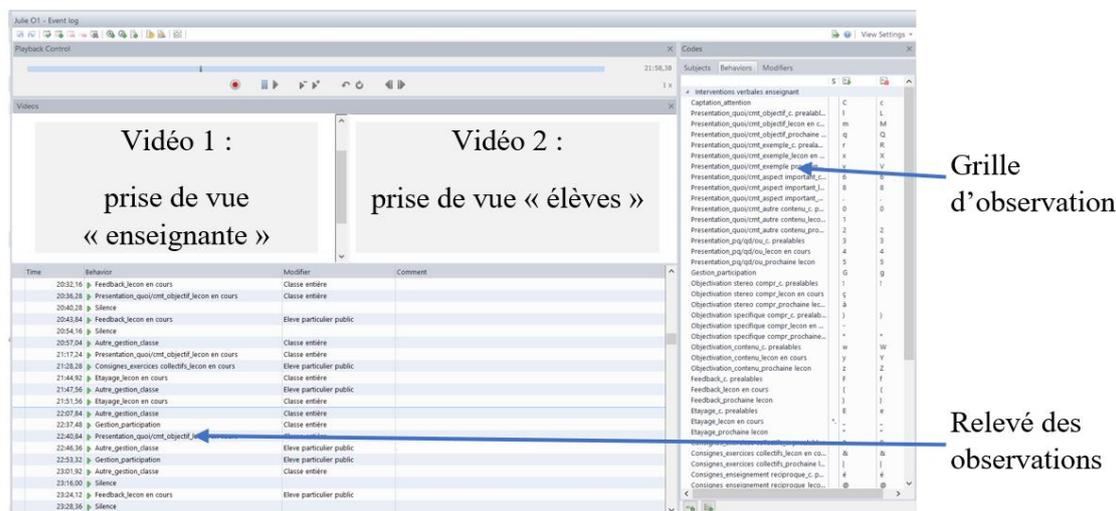
---

<sup>33</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.

« élèves »). Sous les vidéos se trouve le relevé des observations dans l'ordre chronologique.

**Figure 3**

*Interface du logiciel The ObserverXT® dans lequel la grille d'observation a été insérée*



### 3.5.6 Validation de la grille d'observation à partir d'un test de fiabilité inter-juges

La grille MEEE a été mise à l'épreuve d'un test de fiabilité inter-juges (Miles & Huberman, 2003). Pour ce faire, il a été demandé à un chercheur n'ayant pas participé à la présente recherche de coder 60 extraits vidéo (40 interventions verbales de l'enseignante, 10 réponses des élèves liées au contenu, ainsi que 10 interventions issues des séances de coaching). Les codages de ces 60 extraits réalisés par l'auteur de ce mémoire et par le second chercheur ont été comparés. Ensuite, un score de fiabilité inter-juges a été calculé à partir de la formule suivante :  $\text{nombre d'accords} / (\text{nombre d'accords} + \text{nombre de désaccords}) \times 100$  (Jansen et al., 2003). Ce score est de 87% d'accord (52 accords sur 60) pour le premier niveau de la grille et de 80% d'accord (48 accords sur 60) si l'on tient compte du 2<sup>e</sup> niveau de la grille (sous-catégories). Cela correspond au seuil fixé par Miles et Huberman (2003) pour considérer que la fiabilité inter-juges est satisfaisante (80%).

## 4. Résultats

Dans un premier temps, les résultats relatifs à l'observation des vidéos des pratiques de classe de l'enseignante sont présentés (sections 4.1 à 4.4 incluses). Ensuite, la section 4.5 est consacrée à l'analyse des séances de coaching.

#### 4.1 Vue d'ensemble des interventions verbales de l'enseignante et des réponses des élèves liées au contenu lors des quatre observations

L'utilisation de la grille de codage a permis de coder l'entièreté des vidéos. Comme le montre le tableau 3, cette grille a permis de coder très finement les interventions verbales de l'enseignante (en moyenne, entre 17 et 21 interventions par minute). Toutes observations confondues, cela représente un total de 9 871 interventions verbales codées pour les 8 heures 7 minutes et 56 secondes enregistrées. Le nombre de gestes par minute est stable d'une observation à l'autre. La courte durée des interventions verbales (en moyenne 3 à 4 secondes) souligne la complexité du métier d'enseignant et la multiplicité des tâches qu'un enseignant doit faire quasi simultanément. Au sujet des élèves, 690 réponses des élèves liées au contenu ont été relevées, toutes observations confondues. Le nombre moyen de réponses est différent d'une leçon à l'autre (entre 0,5 et 2,5 par minute). Cela peut s'expliquer par les sujets de leçons différents (lors de la troisième observation consacrée à du traçage de figures, moins de réponses verbales ont été sollicitées, l'enseignante observant les réponses non verbales (tracés) des élèves).

**Tableau 3**

*Statistiques descriptives du codage des quatre observations*

	O1	O2	O3	O4
Durée des observations	1 h 13 min 12 s	2 h 6 min 34 s	2 h 43 min 55 s	2 h 3 min 11 s
Nombre total d'interventions verbales de l'enseignante	1209	2588	3505	2569
Nombre moyen d'interventions verbales de l'enseignante (en nombre d'occurrences brut) / minute (arrondi à l'unité)	17	20	21	21
Temps moyen d'une intervention verbale de l'enseignante (arrondi à la seconde)	4 s	3 s	3 s	3 s
Nombre total de réponses des élèves liées au contenu	178	196	75	241
Nombre moyen de réponses des élèves liées au contenu (en nombre d'occurrences brut) / minute (arrondi à l'unité)	2,5	1,5	0,5	2

## 4.2 Séquençage des leçons en étapes

### 4.2.1 Séquençage des leçons en étapes : démarche

Pour identifier les étapes de l'enseignement explicite mises en œuvre, trois sources d'informations sont prises en compte : la ligne du temps<sup>34</sup> des interventions verbales de l'enseignante et des réponses des élèves liées au contenu (annexe 6), le relevé des interventions pour chacune des séquences analysées (annexe 7) et les notes qualitatives<sup>35</sup> prises durant le codage. Un moment de la leçon était considéré comme étant l'une des étapes de l'enseignement explicite s'il respectait les critères<sup>36</sup> caractéristiques de l'étape supposément identifiée (critères disponibles en annexe 8). Pour chacune des étapes, ces critères ont été établis à partir du tableau MEEE.

Plus précisément, l'analyse de la ligne du temps a permis d'identifier les moments où certains gestes sont plus fréquents. Cette première analyse a été confirmée sur la base du relevé des gestes de l'enseignante et des réponses liées au contenu des élèves. Par exemple, comme le montre la figure 4, on peut observer des modelages caractérisés par un grand nombre de présentations et peu de feedbacks, ainsi que des pratiques guidées et des pratiques autonomes caractérisées par un grand nombre de feedbacks et peu de présentations. Lors des moments identifiés comme étant des pratiques guidées, des consignes pour de l'enseignement réciproque sont présentes, alors que durant les moments identifiés comme des pratiques autonomes, ce sont davantage des consignes pour des exercices individuels qui sont recensées.

La justification du séquençage des lignes du temps, pour chaque étape et chaque observation, sur base des indicateurs observables, est disponible en annexe 9. Par exemple, pour l'observation n°3 (figure ci-dessous), un modelage est identifié entre 5 minutes 30 secondes et 19 minutes 38 secondes, car il y a une présence, sur plusieurs minutes, d'un grand nombre de présentations (tous les types) (N=116) et de peu de feedbacks (N=9).

---

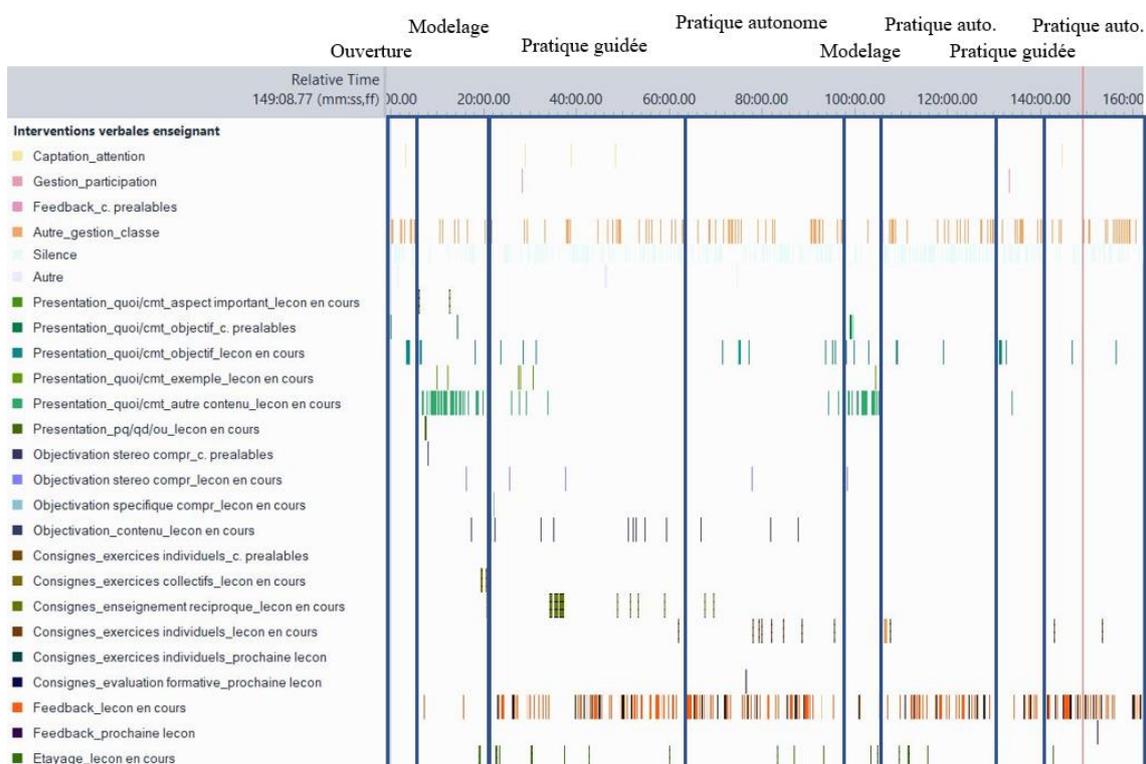
<sup>34</sup> La « ligne du temps » est une représentation visuelle du relevé des observations générée via le logiciel The Observer® XT.

<sup>35</sup> Il s'agit de notes prises par l'observateur en complément du codage.

<sup>36</sup> Plus précisément, pour être considérée comme une ouverture de la leçon, l'étape devait respecter 4 critères sur 5 caractéristiques de l'« ouverture de la leçon ». Pour être considérée comme un modelage / une pratique guidée / une pratique autonome / une clôture de la leçon, l'étape devait respecter, respectivement, les 2 critères caractéristiques d'un « modelage », 3 des 5 critères caractéristiques d'une « pratique guidée », les 3 critères d'une « pratique autonome », les 3 critères d'une « clôture de la leçon ».

**Figure 4**

*Séquençage de l'observation n°3*



Si une séquence ne respectait pas suffisamment les critères (voir supra), un autre nom lui était donné. Par exemple, le début de la leçon de la première observation n'est pas une ouverture au sens de l'enseignement explicite, car il n'y a pas d'« objectivation » (hors objectivation stéréotypée de la compréhension), ni de feedback portant sur les connaissances préalables. De plus, des consignes pour des exercices collectifs portant sur la leçon en cours (N=3) ont été observées, ce qui n'est pas attendu. La section suivante présente le séquençage des quatre observations selon la même méthode.

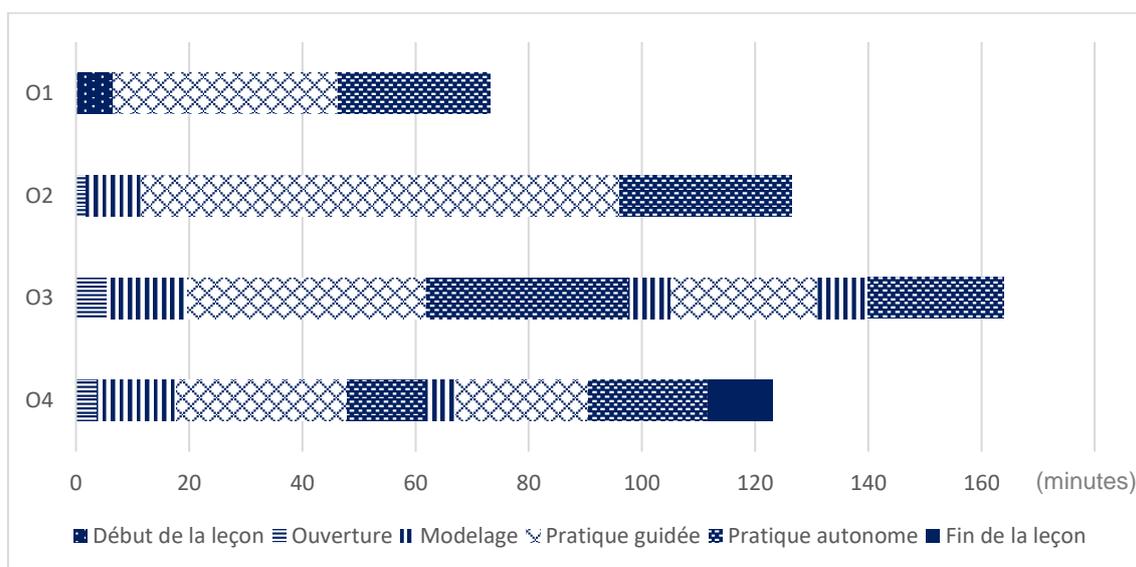
4.2.2 Séquençage des leçons en étapes : des étapes rapidement mises en œuvre

Comme le montre la figure 5, lors de la première observation (O1), qui était une leçon habituelle de l'enseignante, réalisée avant d'avoir été coachée, l'enseignante n'a pas mis en œuvre l'étape « ouverture de la leçon », ni l'étape « modelage ». En revanche, dès la 2<sup>e</sup> observation et lors des observations suivantes, les étapes « ouverture de la leçon », « modelage », « pratique guidée » et « pratique autonome » ont été observées au moins une fois lors de chaque observation. Lors des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> observations, l'enseignante a mis en œuvre plusieurs modelages, plusieurs pratiques guidées et plusieurs pratiques autonomes, illustrant ainsi le caractère itératif de l'enseignement explicite. Par ailleurs, lors de la 4<sup>e</sup>

observation, en fin de leçon, une étape ne pouvant être qualifiée de « clôture de la leçon » au sens de l'enseignement explicite a été observée. Ainsi, l'enseignante a mis en œuvre de plus en plus d'étapes de l'enseignement explicite dès la deuxième observation (après la première séance de coaching). Le caractère itératif de la démarche est présent à partir de la troisième observation.

**Figure 5**

*Etapes identifiées au sein des 4 observations*



#### 4.3 Evolution de la mise en œuvre de l'enseignement explicite

Afin de statuer plus finement sur l'évolution de la mise en œuvre de l'enseignement explicite par l'enseignante, une analyse de chacune des étapes a été réalisée en utilisant les indicateurs du tableau MEEE (voir section 3.5.3 et guide disponible en ligne : <https://bit.ly/3w5JN2N>). Pour ce faire, les interventions verbales de l'enseignante et les réponses des élèves liées au contenu observées lors de chacune des étapes ont été comparées avec ce qui est attendu selon le tableau MEEE. Comme cela a été expliqué supra, le tableau MEEE précise, pour chaque catégorie (indicateur) de la grille MEEE, si ce geste devrait / ne devrait pas / pourrait être mis en œuvre lors de chaque étape de l'enseignement explicite.

Le tableau 4 présente, pour chaque étape et pour chaque observation, les résultats de la comparaison entre ce qui a été observé et ce qui était attendu selon le tableau MEEE. La comparaison a été effectuée uniquement pour les gestes qui « devraient » ou « ne devraient » pas être mis en œuvre. Les gestes qui « pourraient » être mis en œuvre ne sont

pas repris dans le tableau 4, car ils peuvent, mais ne doivent pas nécessairement être mis en œuvre. Ainsi, pour chaque étape, il est possible d'identifier le rapport entre le nombre de catégories mises en œuvre comme cela est prévu par le tableau MEEE et le nombre total de catégories attendues (dénominateur des fractions dans le tableau 4).

Les catégories adéquatement mises en œuvre selon le tableau MEEE sont de deux types : les catégories mises en œuvre par l'enseignante ou les élèves alors que leur présence est attendue par le tableau MEEE ; les catégories non mises en œuvre par l'enseignante ou les élèves alors que leur absence est attendue par le tableau MEEE. Ces deux types de catégories représentent les catégories « adéquatement mises en œuvre » (numérateur des fractions dans le tableau 4).

Si, a contrario, l'enseignante ou les élèves met(tent) en œuvre une catégorie de comportement non attendue lors de l'étape, cela n'est pas comptabilisé. Également, si l'enseignante ou les élèves ne met(tent) pas en œuvre un comportement attendu, cela n'est pas comptabilisé.

Par exemple, lors de la pratique guidée de la première observation, sur les 37 catégories de comportements attendues, 28 catégories de comportements ont été comptabilisées et 9 ne l'ont pas été. Parmi les 28 catégories comptabilisées, 9 catégories correspondent à des comportements attendus selon le tableau MEEE qui ont été effectivement mis en œuvre par l'enseignante ou les élèves et 19 catégories correspondent à des comportements non mis en œuvre par l'enseignante ou les élèves comme cela est attendu selon le tableau MEEE. Pour ce qui est des 9 catégories non comptabilisées, il s'agit des comportements mis en œuvre alors qu'ils n'étaient pas attendus (N=5 catégories) et des comportements non mis en œuvre alors qu'ils étaient attendus (N=4 catégories). Le détail de l'analyse de chacune des étapes pour chacune des observations selon la méthodologie qui vient d'être décrite est disponible en annexe 7.

Par ailleurs, si une étape (ex. : le modelage) était identifiée plusieurs fois lors d'une même observation (ex. : lors de la 3<sup>e</sup> observation), seule la première (ex. : ici le premier modelage) a été prise en compte pour les analyses suivantes à des fins de clarté et de concision.

**Tableau 4**

*Nombre de catégories de gestes adéquatement mises en oeuvre / nombre de catégories attendues*

	O1	O2	O3	O4
Ouverture	/	33/42 (79%)	32/42 (76%)	33/42 (79%)
Modelage	/	32/35 (91%)	31/35 (89%)	29/35 (83%)
Pratique guidée	28/37 (76%)	29/37 (78%)	32/37 (86%)	31/37 (84%)
Pratique autonome	31/34 (91%)	29/34 (85%)	31/34 (91%)	30/34 (88%)

Les résultats indiquent que lorsque l'enseignante met en œuvre pour la première fois une étape, entre 76% et 91% des catégories de gestes attendues sont mises en œuvre. De manière générale, l'enseignante maintient le nombre de gestes adéquatement mis en œuvre d'une leçon à l'autre. Une évolution est observée pour l'étape de la pratique guidée durant laquelle l'enseignante met en œuvre 28 gestes adéquats sur les 37 attendus lors de la première observation (76%) contre 31 lors de la quatrième (84%). L'étape « ouverture de la leçon » est l'étape légèrement moins bien mise en œuvre, comparativement aux autres étapes. Cela peut s'expliquer par le plus grand nombre de gestes différents attendus lors de cette étape (42 contre 34 à 37 pour les autres étapes). Cette analyse générale de la mise en œuvre des étapes peut être précisée en faisant un focus sur les interventions verbales de l'enseignante lors des différentes étapes.

#### 4.4 Focus sur les interventions verbales de l'enseignante

Cette section présente une analyse plus fine des interventions verbales mises en œuvre par l'enseignante pour chacune des différentes étapes de l'enseignement explicite au fil des observations. Si une étape était présente plusieurs fois lors d'une leçon, à des fins de clarté, seule la première a été prise en compte dans les tableaux suivants. Pour permettre les comparaisons, le nombre d'occurrences présenté est un nombre d'occurrences relatif, standardisé sur le temps moyen d'une étape des différentes observations (ex. moyenne des durées des « ouvertures de la leçon » de O2, O3 et O4). Le procédé utilisé pour calculer les nombres d'occurrences relatifs est présenté en annexe 10.

Dans les tableaux suivants, les gestes présentés sont ceux qui ont été mis en œuvre par l'enseignante comme cela est attendu dans le tableau MEEE (nombres en vert dans les tableaux), ceux qui ont été mis en œuvre par l'enseignante alors qu'ils ne sont pas attendus selon le tableau MEEE (nombres en rouge) et ceux qui n'ont pas été mis en œuvre alors

qu'ils sont attendus selon le tableau MEEE (zéros en rouge). A des fins de concision, les gestes qui n'ont pas été mis en œuvre par l'enseignante comme cela est attendu du tableau MEEE (zéros en vert) ne sont pas tous présentés (certains de ces gestes se trouvent dans le tableau, car ils sont dans la même rangée que des gestes mis en œuvre alors qu'ils ne sont pas attendus selon le tableau MEEE (nombres en rouge)). Par ailleurs, les nombres en bleu correspondent aux interventions pouvant, mais ne devant pas nécessairement, être mises en œuvre. Les nombres en noir correspondent aux interventions codées pour assurer le caractère exhaustif du codage. Le relevé complet des interventions verbales est disponible en annexe 7.

Comme le montre le tableau 5, lors de l'ouverture de la leçon, l'enseignante a présenté systématiquement l'objectif de la leçon. Elle a capté l'attention des élèves lors de O2 et O3, mais pas lors de O4. Pour ce faire, elle a notamment dit : « *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.* » (0 min 49 s, O2) ; « *Alors on va être bien attentif.* » (4 min 17 s, O2). Lors de la quatrième observation, deux comportements (« présentation du pourquoi / quand / où » et « feedback sur les connaissances préalables ») ont été mis en œuvre pour la première fois. Par exemple, Julie formule cette présentation du « pourquoi / quand / où » : « *Le fait de s'arrêter à chaque phrase, ça me permet de dire ah ok, j'ai lu une phrase on parle de quelqu'un qui fait quelque chose peut-être que parfois on précise à quel endroit on le fait.* » (3 min 24 s, O4).

En outre, certains gestes attendus n'ont jamais été mis en œuvre. Cela est le cas de la gestion de la participation, de l'objectivation spécifique de la compréhension des connaissances préalables et de la leçon en cours, ainsi que de l'objectivation du contenu portant sur les connaissances préalables. L'objectivation du contenu de la leçon en cours, geste attendu, n'a été observée qu'une seule fois, lors de O3. En ce qui concerne les objectivations stéréotypées de la compréhension de la leçon en cours, bien que non attendues, celles-ci ont été observées lors de O3 et O4. Elles représentent 11% des interventions de l'enseignante de l'ouverture de O4, ce qui est plus que les interventions portant sur la présentation du « pourquoi / quand / où », par exemple. Quelques gestes non attendus ont été mis en œuvre anecdotiquement (ex. « objectivation stéréotypée de la compréhension des connaissances préalables » lors de O3).

**Tableau 5**

*Interventions verbales de l'enseignante lors de l'étape « Ouverture de la leçon » au fil des 4 observations (extrait)*

Fonction - Sous-fonction - Précision supplémentaire	TC	O2	O3	O4
Présentation... objectif de la leçon	LC	4 (7%)	9 (11%)	10 (18%)
Présentation... contenu général	LC	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)
Présentation du « pourquoi »/ « quand » / « où »	LC	0 (0%)	0 (0%)	3 (5%)
Objectivation stéréotypée de la compréhension	CP	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
Objectivation stéréotypée de la compréhension	LC	0 (0%)	1 (1%)	6 (11%)
Objectivation spécifique de la compréhension	CP	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Objectivation spécifique de la compréhension	LC	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Objectivation du contenu	CP	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Objectivation du contenu	LC	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
Feedback	CP	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)
Captation de l'attention	/	8 (15%)	3 (4%)	0 (0%)
Gestion de la participation	/	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Interventions pouvant être mises en œuvre	/	2 (4%)	1 (1%)	2 (4%)
Silences	/	26 (48%)	34 (43%)	18 (33%)
Autre gestion de classe	/	10 (19%)	24 (30%)	14 (25%)
Autres et inaudibles	/	4 (7%)	6 (8%)	0 (0%)
Total		54 (100%)	80 (100%)	55 (100%)
TC = Type de contenu CP = connaissances préalables LC = Leçon en cours				

Comme le montre le tableau 6, lors des modelages, l'enseignante a toujours mis en œuvre des présentations d'exemples, d'aspects importants et du contenu général de la leçon en cours. Par exemple, l'enseignante fait la présentation d'un contenu général suivante : « *Des lignes verticales, des lignes verticales, des lignes horizontales, mais dans tous les cas, on voit que les lignes, elles sont bien droites.* » (7 min 3 s, O3). Toutefois, la présentation des exemples et des aspects importants est moins présente (N=1) lors de la quatrième observation que lors des observations précédentes. De plus, lors de la quatrième observation, la présentation du « pourquoi / quand / où » est absente.

Malgré que cela ne soit pas attendu selon le tableau MEEE, l'enseignante a mis en œuvre systématiquement des objectivations stéréotypées de la compréhension (leçon en cours). Trois interventions (« présentation du contenu général de la prochaine leçon » ; « consignes exercices collectifs » et « objectivation stéréotypée de la compréhension des connaissances préalables ») ont été mises en œuvre anecdotiquement, bien qu'elles ne soient pas attendues selon le tableau MEEE. En ce qui concerne les comportements pouvant être mis en place (en bleu dans le tableau), ceux-ci sont nombreux lors des 2<sup>e</sup> et

4<sup>e</sup> observations. Lors de ces deux observations, ces comportements sont majoritairement des feedbacks (relevé complet : annexe 7). Par exemple, l'enseignante dit : « *Exactement* » (3 min 25 s, O3) et « *ça c'est un accent* » (6 min 31 s, O4).

**Tableau 6**

*Interventions verbales de l'enseignante lors de l'étape « Modelage » au fil des 4 observations (extrait)*

Fonction - Sous-fonction - Précision supplémentaire	TC	O2	O3	O4
Présentation... exemples / contre-exemples	LC	13 (5%)	4 (1%)	1 (<1%)
Présentation... aspects importants	LC	5 (2%)	5 (2%)	1 (<1%)
Présentation... contenu général	LC	17 (7%)	86 (31%)	62 (23%)
Présentation... contenu général	PL	0 (0%)	0 (0%)	1 (<1%)
Présentation du « pourquoi »/ « quand » / « où »	LC	9 (4%)	2 (1%)	0 (0%)
Consignes exercices collectifs	LC	0 (0%)	1 (<1%)	0 (0%)
Objectivation stéréotypée de la compréhension	CP	0 (0%)	1 (<1%)	0 (0%)
Objectivation stéréotypée de la compréhension	LC	7 (3%)	11 (4%)	6 (2%)
Interventions pouvant être mises en œuvre	/	55 (23%)	19 (7%)	43 (16%)
Silences	/	78 (33%)	118 (43%)	114 (42%)
Autre gestion de classe	/	53 (22%)	21 (8%)	42 (15%)
Autres et inaudibles	/	0 (0%)	6 (2%)	2 (1%)
Total		237 (100%)	274 (100%)	272 (100%)
TC = Type de contenu CP = connaissances préalables LC = Leçon en cours PL = prochaine leçon				

Comme le montre le tableau 7, lors des pratiques guidées, l'enseignante a mis en œuvre systématiquement des objectivations du contenu, de nombreux feedbacks (entre 18% et 24% des interventions de l'étape), de l'étayage et elle a géré la participation des élèves. Par exemple, pour mettre en œuvre des objectivations du contenu, l'enseignante a dit des phrases qu'un élève doit terminer comme : « *Maintenant, on doit...* » (22 min 32 s, O3). De même, elle a systématiquement donné des consignes pour des exercices collectifs. A partir de la deuxième observation, première leçon d'enseignement explicite, l'enseignante a donné des consignes pour un enseignement réciproque. Par exemple, Julie a dit : « *Vous allez maintenant travailler par deux. Alors, attention, comment va-t-on travailler par deux ? [...] Vous allez recevoir une feuille par groupe, ça veut dire que l'on va devoir travailler par deux, que l'on va devoir travailler par duo* » (34 min 16 s, O3). Ce type d'intervention s'est maintenu lors des observations suivantes. Par contre, lors de cette étape, des consignes pour des exercices individuels ont également été données lors des trois premières observations, alors qu'elles sont plutôt attendues pour l'étape de pratique

autonome. En outre, un geste attendu lors de cette étape n'a jamais été observé, il s'agit des consignes pour une évaluation formative, alors que des objectivations stéréotypées de la compréhension, bien que non attendues, ont été observées systématiquement. Enfin, une intervention attendue, l'objectivation spécifique de la compréhension, a été observée lors des première et troisième observations uniquement. Lors de la première observation, l'enseignante utilisait une méthode de lecture qui l'a amenée à mettre ce geste en œuvre 21 fois, mais elle n'a pas réussi à maintenir ce geste lors des deuxième et quatrième observations.

**Tableau 7**

*Interventions verbales de l'enseignante lors de l'étape « Pratique guidée » au fil des 4 observations (extrait)*

Fonction - Sous-fonction - Précision supplémentaire	TC	O1	O2	O3	O4
Consignes exercices collectifs	LC	4 (<1%)	2 (<1%)	7 (1%)	16 (1%)
Consignes enseignement réciproque	LC	0 (0%)	21 (2%)	46 (5%)	33 (3%)
Consignes évaluation formative	LC	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Consignes exercices individuels	LC	15 (2%)	16 (1%)	8 (1%)	0 (0%)
Objectivation stéréotypée de la compréhension	LC	21 (2%)	23 (2%)	21 (2%)	24 (2%)
Objectivation spécifique de la compréhension	LC	21 (2%)	0 (0%)	2 (<1%)	0 (0%)
Objectivation du contenu	LC	14 (2%)	59 (5%)	27 (3%)	55 (5%)
Feedback	LC	224 (24%)	197 (18%)	233 (23%)	200 (18%)
Étayage	LC	14 (2%)	10 (1%)	39 (4%)	49 (4%)
Gestion de la participation	/	136 (15%)	29 (3%)	10 (1%)	39 (3%)
Interventions pouvant être mises en œuvre	/	71 (8%)	54 (5%)	31 (3%)	41 (4%)
Silences	/	313 (34%)	459 (42%)	438 (43%)	473 (42%)
Autre gestion de classe	/	88 (10%)	197 (18%)	138 (14%)	184 (16%)
Autres et inaudibles	/	4 (<1%)	25 (2%)	14 (1%)	8 (1%)
Total		925 (100%)	1092 (100%)	1014 (100%)	1122 (100%)
TC = Type de contenu LC = Leçon en cours					

Comme le montre le tableau 8, l'étape de pratique autonome est caractérisée par peu de comportements non adéquats (selon le tableau MEEE). Lors de cette étape, l'enseignante a systématiquement mis en œuvre des objectivations du contenu, de nombreux feedbacks (entre 15% et 27% des interventions de l'étape) et des consignes pour des exercices

individuels. Le nombre d'objectivations du contenu évolue positivement entre la première observation et la quatrième observation (passant de N=2 à N=10). Par exemple, l'enseignante dit des phrases que l'élève doit terminer : « *Je descends de...* » (51 min 13 s, O4).

Comme pour les pratiques guidées, on retrouve pour chacune des quatre observations, des objectivations stéréotypées de la compréhension bien que cela ne soit pas attendu. En outre, alors que l'enseignante met en œuvre quatre objectivations spécifiques de la compréhension lors de la première observation, ce geste n'est pas mis en œuvre lors des trois observations suivantes. Les interventions pouvant être mises en œuvre représentent entre 1% (O2) et 15% (O4) des interventions de l'étape. Lors de la 4<sup>e</sup> observation, ces gestes sont principalement des présentations de l'objectif et des présentations du contenu, ce qui illustre, une nouvelle fois, le caractère itératif de l'enseignement explicite.

### Tableau 8

*Interventions verbales de l'enseignante lors de l'étape « Pratique autonome » au fil des 4 observations (extrait)*

Fonction - Sous-fonction - Précision supplémentaire	TC	O1	O2	O3	O4
Consignes exercices individuels	LC	18 (5%)	15 (3%)	13 (2%)	19 (4%)
Objectivation stéréotypée de la compréhension	LC	5 (1%)	12 (3%)	5 (1%)	19 (4%)
Objectivation spécifique de la compréhension	LC	4 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Objectivation du contenu	LC	2 (<1%)	4 (1%)	10 (2%)	10 (2%)
Feedback	LC	71 (18%)	120 (27%)	129 (22%)	73 (15%)
Interventions pouvant être mises en œuvre	/	33 (8%)	5 (1%)	47 (8%)	73 (15%)
Silences	/	155 (39%)	181 (41%)	262 (45%)	185 (38%)
Autre gestion de classe	/	99 (25%)	96 (22%)	112 (19%)	108 (22%)
Autres et inaudibles	/	13 (3%)	10 (2%)	2 (<1%)	0 (<1%)
Total		400 (100%)	443 (100%)	580 (100%)	487 (100%)
TC = Type de contenu LC = Leçon en cours					

Ces sections ont présenté le séquençage des leçons en étapes et un focus sur les interventions verbales mises en œuvre par l'enseignante. Dès la deuxième observation, Julie a mis en place l'ouverture de la leçon, le modelage, la pratique guidée et la pratique

autonome. Dès la troisième observation, le caractère itératif de l'enseignement explicite a été identifié. La mise en œuvre des étapes de l'enseignement explicite sur base de 58 indicateurs observables (présence ou absence de gestes) est positive. La première hypothèse, à savoir « l'enseignante met de plus en plus en œuvre de gestes professionnels associés à l'enseignement explicite lors de leçons filmées au fur et à mesure de l'année scolaire au cours de laquelle elle suit les activités du dispositif de formation et de coaching », est donc validée. Lorsque l'enseignante met en œuvre une étape pour la première fois, les gestes caractéristiques de cette étape sont en grande partie mis en œuvre. La marge de progression de l'enseignante au fil du temps est donc « faible ». Malgré cela, certains gestes n'ont pas été mis en œuvre alors qu'ils étaient attendus (ex. l'objectivation spécifique de la compréhension lors de la pratique guidée).

#### 4.5 Les conseils du coach et les intentions d'agir de l'enseignante

L'ensemble des vidéos de coaching (SC1 à SC3) ont été codées avec l'adaptation de la grille MEEE permettant de coder les séances de coaching (voir section 3.5.4). Comme le montre le tableau 9, la durée des conseils du coach varie de 34% (SC3) à 45% (SC1) du temps de chacune des séances. La durée des intentions d'agir de l'enseignante, quant à elle, varie de 0% (SC3) à 8% (SC1) du temps de chacune des séances. Les propos qui ne sont pas des conseils ou des intentions d'agir n'ont pas été analysés. Ils sont de natures diverses (ex. échanges sociaux, échanges organisationnels au sujet de la formation...).

**Tableau 9**

*Statistiques descriptives des séances de coaching*

	SC1	SC2	SC3
Durée de la séance consacrée aux conseils du coach	19 min 20 s (45%)	21 min 36 s (36%)	13 min 31 s (34%)
Durée de la séance consacrée aux intentions d'agir de l'enseignante	3 min 26 s (8%)	1 min 24 s (2%)	0 s (0%)
Durée de la séance consacrée à autre chose qu'à des conseils et intentions d'agir	20 min (47%)*	38 min 09 s (62%)	26 min 04 s (66%)
Durée des séances	42 min 46 s (100%)*	1 h 1 min 18 s (100%)	39 min 35 s (100%)
Nombre de conseils du coach	26	32	19
Nombre d'intentions d'agir de l'enseignante	7	3	0

\*(% du temps de la séance)

A la suite du codage, pour chacun des conseils et des intentions d'agir identifiés, leur mise en application lors de la séance d'observation suivante a été analysée. L'ensemble

des conseils et intentions d'agir formulés, et l'identification (= justification) de leur mise en œuvre ou non sont présentés en annexe (conseils du coach : annexe 11 ; intentions d'agir de Julie : annexe 12). Il est à noter que la mise en œuvre (ou non) de certains conseils lors de l'observation suivante était inobservable. Par exemple, le coach propose à l'enseignante de profiter des périodes lors desquelles ils sont deux en classe pour faire de l'enseignement réciproque (SC3) à ce moment-là. L'éventuelle mise en œuvre de ce conseil n'a pas pu être observée, car, comme le prévoit la recherche, lors des leçons filmées, Julie est seule à enseigner.

Le tableau 10 présente, pour chacune des séances de coaching, la répartition des conseils et des intentions d'agir selon qu'ils ont été mis en œuvre, non mis en œuvre ou que leur mise en œuvre n'était pas observable lors de la leçon suivante. Le coach a formulé beaucoup plus de conseils (près de huit fois plus) que l'enseignante a formulé d'intentions d'agir. Le coach a formulé entre 19 conseils (SC3) et 32 conseils (SC2) lors des séances de coaching. Au total, le coach a formulé 77 conseils. Parmi ceux-ci, 43 (56%) ont été mis en œuvre par l'enseignante, 13 (17%) n'ont pas été mis en œuvre par l'enseignante et 21 (27%) ne portaient pas sur un comportement observable lors de l'observation suivante (leur éventuelle mise en œuvre n'était donc pas observable). Par conséquent, la majorité des conseils du coach ont été mis en œuvre. Si l'on exclut les conseils non observables, cela représente 77% des conseils du coach.

L'enseignante a formulé 10 intentions d'agir lors des séances de coaching : 7 lors de la première séance, 3 lors de la deuxième et aucune lors de la troisième. Parmi ces 10 intentions, deux (formulées lors de la première séance) ont été mises en œuvre. Par exemple, l'enseignante a proposé de mettre en place un modelage : « *A mon avis, la prochaine fois, je m'étais déjà mis en tête plutôt des mathématiques et donc là je me dis que le modelage va avoir beaucoup plus sa place à ce niveau-là.* » (33 min 22 s, SC1). Une intention d'agir formulée lors de la première séance de coaching n'a pas été mise en œuvre (objectiver la compréhension des élèves au sujet des connaissances préalables lors de l'ouverture de la leçon). La mise en œuvre des 7 autres intentions d'agir (formulées lors de SC1 et SC2) n'était pas observable (ex. : l'enseignante propose, avant O3, de faire d'autres activités d'enseignement réciproque pour apprendre aux élèves à travailler par deux).

**Tableau 10***Répartition des conseils et des intentions d'agir lors des 3 séances de coaching*

		Conseils formulés par le coach	Intentions d'agir formulées par l'enseignante	Total
Séance 1	Mise en œuvre	12 (46%)	2 (29%)	14 (42%)
	Non mise en œuvre	8 (31%)	1 (14%)	9 (27%)
	Non observable	6 (23%)	4 (57%)	10 (30%)
	Total	26 (100%)	7 (100%)	33 (100%)
Séance 2	Mise en œuvre	15 (47%)	0	15 (43%)
	Non mise en œuvre	3 (9%)	0	3 (9%)
	Non observable	14 (44%)	3 (100%)	17 (49%)
	Total	32 (100%)	3 (100%)	35 (100%)
Séance 3	Mise en œuvre	16 (84%)	0	16 (84%)
	Non mise en œuvre	2 (11%)	0	2 (11%)
	Non observable	1 (5%)	0	1 (5%)
	Total	19 (100%)	0	19 (100%)
Total (toutes séances confondues)		77	10	87

#### 4.5.1 Focus sur les conseils du coach suivis par l'enseignante

Comme le montre le tableau 11, les conseils du coach mis en œuvre par l'enseignante portent très majoritairement (84% (N=36)) sur le maintien d'un type d'intervention que l'enseignante met déjà en œuvre. Par exemple, un conseil porte sur le fait de maintenir des présentations de l'objectif lors de l'ouverture de la leçon (« *Ensuite de ça, bah t'as présenté l'objectif. [...] Là j'avais trouvé que c'était vraiment clair. [...] Ça, ça correspond assez bien à l'enseignement explicite* » (7 min 48 s, SC2)). Le relevé des interventions indique que l'enseignante a mis en œuvre 9 présentations de l'objectif lors de l'ouverture de O3. Le conseil a donc été suivi. Ces conseils portant sur le maintien d'un type d'intervention ou d'une étape sont davantage présents lors des deux dernières séances de coaching (respectivement N=14 et N=15 (94% des conseils de ces séances)), comparativement à la première (N=7, 60% des conseils de cette séance). Cela laisse penser qu'au fil des séances et de la progression de l'enseignante, le coach s'appuie davantage sur ce que l'enseignante fait déjà.

Quelques conseils (N=6, toutes séances de coaching confondues) portent sur la mise en œuvre d'une nouvelle pratique. Par exemple, lors de la première séance, le coach a dit : « *Du coup ce que tu pourrais faire, c'est justement leur dire de tous réfléchir et bien leur expliquer pourquoi tu fais ça et le faire de manière ludique, imagine de prendre un jeu de cartes ou ce que tu veux avec les noms des élèves et alors, pas à chaque leçon, mais*

*de temps en temps piocher au hasard. Comme ça tu leur expliques que Madame [...] de temps en temps, ce qu'elle va faire, c'est qu'elle va choisir au hasard qui doit répondre, comme ça c'est pas toujours les mêmes. » (12 min 38 s, SC1).*

Un seul conseil (lors de la première séance) porte sur la diminution d'une pratique mise en œuvre par l'enseignante : *« 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] » (17 min 25 s, SC1).* Aucun conseil ne porte sur l'augmentation ou la suppression d'une pratique. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les conseils du coach sont nuancés (par exemple, le coach propose à l'enseignante de diminuer le nombre de fois où elle désigne les élèves parmi les volontaires, mais elle ne lui demande pas de supprimer complètement cette pratique qui pourrait lui être utile dans certaines situations).

**Tableau 11**

*Répartition des conseils du coach suivis entre les sous-catégories de la grille d'observation*

	SC1	SC2	SC3	Total
Maintenir	7	14	15	36 (84%)
Mettre en œuvre	4	1	1	6 (14%)
Diminuer	1	0	0	1 (2%)
Augmenter	0	0	0	0 (0%)
Supprimer	0	0	0	0 (0%)
Total	12	15	16	43 (100%)

#### 4.5.2 Focus sur les conseils du coach non suivis par l'enseignante

Comme le montre le tableau 12, les conseils du coach non suivis par l'enseignante, beaucoup moins nombreux que les conseils suivis, suivent la même tendance. En effet, lors de la première séance de coaching, la répartition des conseils est équilibrée entre les conseils visant le maintien d'un type d'intervention et ceux portant sur la mise en œuvre d'un nouveau type d'intervention. Cela n'est pas le cas pour les séances n°2 et n°3 lors desquelles les conseils non suivis sont exclusivement des conseils portant sur le maintien d'un type d'intervention. Par exemple, durant la troisième séance de coaching, le coach propose à l'enseignante de continuer de mettre en œuvre des objectivations spécifiques de la compréhension durant la pratique guidée, ce qu'elle ne fait pas en O4 (N=0).

**Tableau 12**

*Répartition des conseils du coach non suivis entre les sous-catégories de la grille d'observation*

	SC1	SC2	SC3	Total
Maintenir	4	3	2	9 (69%)
Mettre en œuvre	4	0	0	4 (31%)
Diminuer	0	0	0	0 (0%)
Augmenter	0	0	0	0 (0%)
Supprimer	0	0	0	0 (0%)
Total	8	3	2	13 (100%)

Cette section a montré que la plupart des conseils du coach sont suivis par l'enseignante (77% des conseils du coach, si l'on exclut les conseils non observables). La deuxième hypothèse, à savoir « les conseils fournis par le formateur sont mis en œuvre par l'enseignante d'une leçon filmée à l'autre » est donc validée. En ce qui a trait à la question de recherche (les intentions d'agir que l'enseignante évoque elle-même lors des séances de coaching sont-elles mises en œuvre par celle-ci d'une leçon filmée à l'autre ?), il convient de souligner que l'enseignante formule peu d'intentions d'agir (N=10 contre 77 conseils du coach). Parmi les 3 intentions d'agir (sur les 10) qui sont observables, deux sont mises en œuvre par l'enseignante.

## 5. Discussion

Cette section discute les résultats, ainsi que la méthode utilisée.

### 5.1 Une contribution méthodologique dans le champ de l'observation et de l'évaluation du DP

Comme cela a été souligné à plusieurs reprises, ce mémoire comporte une dimension méthodologique importante. En effet, pour répondre aux questions de recherche, il a été nécessaire de créer un outil permettant d'identifier les étapes de l'enseignement explicite en statuant finement sur la présence ou l'absence de 58 indicateurs (interventions verbales de l'enseignante et réponses des élèves liées au contenu) lors de chacune des étapes. La grille créée est une grille « à faible inférence » (Doabler et al., 2020, p. 4), qui limite la subjectivité de l'observateur en lui permettant de comptabiliser des comportements précis définis de manière opérationnelle en annexe 1 et dans le guide disponible en ligne (<https://bit.ly/3w5JN2N>). Elle a permis d'identifier les étapes de l'enseignement explicite à partir d'indicateurs précis, contrairement à d'autres grilles qui se basent sur des

indicateurs moins précis. Par exemple, dans la grille de Gunn et ses collègues (2021), l'observateur doit indiquer si l'enseignant fournit des démonstrations (Gunn et al., 2021), sans avoir à sa disposition des indicateurs lui permettant de déterminer si l'enseignant réalise effectivement une démonstration. Dans la grille MEEE, une série d'indicateurs permet de déterminer si l'enseignant réalise ou non une démonstration (modelage). En quelque sorte, la grille MEEE propose une réponse aux attentes de Doabler et ses collègues (2015) selon qui, « *les futures recherches sur l'observation devraient tenter de saisir simultanément la fréquence et la profondeur de la complexité des démonstrations et des explications de l'enseignant* »<sup>37</sup> (p. 325). La grille MEEE et le tableau MEEE permettent également d'évaluer des dispositifs de formation selon le 4<sup>e</sup> niveau d'évaluation du développement professionnel de Guskey (2000), c'est-à-dire l'évaluation du « *degré et de la qualité de l'implémentation* »<sup>38</sup> (Guskey, 2002, p. 48) par les enseignants des éléments du dispositif de formation.

## 5.2 La complexité et la multiplicité des tâches de l'enseignant

Les résultats de l'analyse des quatre observations soulignent la complexité du métier d'enseignant et la multiplicité des tâches qu'un enseignant doit faire quasi simultanément (Doyle, 1986 ; 2006). En effet, le grand nombre d'interventions (9 871 interventions de l'enseignante, soit en moyenne 20 interventions par minute et 690 réponses des élèves liées au contenu, soit en moyenne 1,5 intervention par minute) relevées au cours des quatre observations montre que l'enseignante doit gérer quasi simultanément les apprentissages et les comportements des élèves de manière tantôt collective, tantôt individuelle. Ces résultats montrent aussi la nécessité et l'intérêt de recourir à une étude de cas pour mener la présente recherche.

## 5.3 L'enseignement explicite, une approche pédagogique issue des classes, mais qui ne s'acquiert pas naturellement

Les résultats liés à la première observation, qui devait être une leçon habituelle de l'enseignante, montrent que celle-ci ne mettait pas en œuvre, au sens rigoureux du terme, la démarche d'enseignement explicite. Certes, certaines, voire de nombreuses composantes de l'enseignement explicite ont été identifiées, mais l'enseignante ne mettait pas en œuvre l'ouverture de la leçon, ni l'une des trois étapes considérées comme le

---

<sup>37</sup> Traduction personnelle de : « *future observation research should attempt to simultaneously capture both the frequency and depth of complexity of teacher demonstrations and explanations* ».

<sup>38</sup> Traduction personnelle de : « *degree and quality of implementation* ».

« *cœur de l'enseignement explicite* » (Rosenshine & Stevens, 1986, p. 380), à savoir le modelage. Cela soutient que l'enseignement explicite ne s'acquiert pas, dans son intégralité, naturellement. A ce sujet, Rosenshine et Stevens (1986) indiquent que l'on peut observer dans de nombreuses classes des composantes de l'enseignement explicite (ex. : pratique autonome), mais que celles-ci ne sont pas toujours mises en œuvre adéquatement (ex. : on observe peu de feedbacks lors de la pratique autonome). Toutefois, le fait que certaines composantes se retrouvent dans la pratique habituelle de Julie n'est pas surprenant puisque l'enseignement explicite a été conçu à partir d'observations et d'expérimentations menées dans des salles de classe (Bocquillon, 2020 ; Gauthier et al., 2013).

#### 5.4 Évolution de la mise en œuvre de l'enseignement explicite

Les étapes de l'enseignement explicite ont été mises en œuvre rapidement par Julie. Dès la 2<sup>e</sup> observation, elle a mis en place des étapes (ouverture de la leçon et modelage) qu'elle n'avait pas mises en œuvre lors de la leçon qu'elle a présentée comme étant une leçon habituelle (O1). En outre, la mise en œuvre des étapes s'est affinée au fil des séances. En effet, si l'enseignante n'a mis en œuvre qu'une fois chaque étape lors de sa première leçon d'enseignement explicite (O2), elle a mis en œuvre plusieurs modelages et/ou plusieurs pratiques guidées et/ou pratiques autonomes lors des autres séances (par exemple, lors de O3, elle a mis en œuvre 2 modelages, 2 pratiques guidées et 3 pratiques autonomes). Les résultats illustrent ainsi le caractère itératif de la démarche mentionné dans les écrits de plusieurs auteurs (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon et al., 2021 ; Kohler et al., 1997 ; Rosenshine & Stevens, 1986). L'enseignante a donc mis en place la démarche d'enseignement explicite et s'est améliorée au fil des séances observées en mettant en œuvre de plus en plus d'étapes, ainsi que le caractère itératif de la démarche, ce qui permet de valider l'hypothèse relative à l'évolution des pratiques de l'enseignante au fil du dispositif de formation et de coaching. L'analyse des interventions verbales de l'enseignante montre que dès la première fois qu'elle a mis en place une étape, un grand nombre de gestes était mis en œuvre de façon adéquate (par exemple, le premier modelage (O2) est caractérisé par 91% de catégories de gestes adéquatement mises en œuvre). Sa marge de progression était donc « faible ».

Toutefois, l'analyse a montré que certains gestes attendus, malgré l'ensemble du dispositif de formation et de coaching, n'ont pas été observés lors de certaines leçons (ex. : l'objectivation spécifique de la compréhension). Certains gestes attendus étaient

même absents de toutes les observations (ex. l'évaluation formative qui permet de savoir si les élèves sont prêts à passer de la pratique guidée à la pratique autonome). Cela rejoint les résultats de De Jager et ses collègues (2002) qui ont observé que les enseignants coachés ayant participé à leur étude avaient amélioré certaines de leurs pratiques, mais n'avaient pas réussi à mettre en œuvre toutes les facettes de l'enseignement explicite. Les difficultés de Julie à mettre en œuvre des objectivations spécifiques de la compréhension, malgré les conseils du coach, rejoignent les résultats obtenus par Bocquillon et ses collègues (2021), qui ont mis en évidence que les futurs enseignants éprouvent des difficultés à mettre en œuvre ce geste professionnel.

### 5.5 Mise en œuvre des principes du DP efficace

L'évolution globalement positive de la mise en œuvre de gestes associés à l'enseignement explicite par l'enseignante conforte les principes du DP efficace identifiés par Richard et ses collègues (2017). En effet, la formation a été conçue et dispensée en respectant les 5 principes du DP efficace (viser l'amélioration des résultats des élèves ; se baser sur des données probantes et être dispensée par un expert ; être basée sur une démarche d'accompagnement ; être distribuée dans le temps ; être soutenue par la direction de l'école (Richard et al., 2017)).

### 5.6 Suivi des conseils et des intentions d'agir

Le coaching dispensé est de type directif (Hammond & Moore, 2018 ; Ippolito, 2010), car les conseils du coach visent à modifier les pratiques de l'enseignante (Ippolito, 2010 ; Snyder et al., 2015). La plupart des conseils formulés par le coach ont été suivis par l'enseignante (77% des conseils du coach, si l'on exclut les conseils non observables), ce qui permet de valider l'hypothèse 2 relative au suivi des conseils du coach par l'enseignante. Néanmoins, comme le présentent les limites du mémoire, un lien de causalité entre les conseils du coach et les changements de pratiques de l'enseignante ne peut être formellement identifié. En ce qui concerne la question de recherche relative au suivi des intentions d'agir formulées par l'enseignante, l'enseignante formule peu d'intentions d'agir (N=10) et en met en œuvre 2 sur les 3 dont la mise en œuvre était observable. Cela pourrait s'expliquer par le fait que son intention première en participant à cette recherche était d'obtenir, via le coach (expert de l'enseignement explicite), des informations sur le degré de correspondance entre ses pratiques et cette approche pédagogique.

## 6. Conclusion

Alors que les grandes enquêtes internationales (ex. PISA) mettent en exergue que le système éducatif de la FW-B est peu efficace et peu équitable, les équipes éducatives, soutenues par la réforme du pilotage des établissements scolaires, pourraient se tourner vers des pratiques dont l'efficacité a été démontrée. Toutefois, la mise en œuvre de ces pratiques ne va pas de soi (André et al., 2019) et une formation en cours de carrière peut être nécessaire. Dans le cadre de ce mémoire, une démarche a été mise en œuvre pour apprécier si une enseignante soutenue par un programme de développement professionnel à l'enseignement explicite, une démarche dont l'efficacité a été démontrée par des recherches empiriques (e.g. Doabler et al., 2020 ; Guilmois & Popa-Roch, 2021 ; Rosenshine & Stevens, 1986) et qui est peu mise en œuvre dans les classes (Tual et al., 2022), mettait de plus en plus en œuvre de gestes professionnels associés à cette démarche au fil de sa formation. A cette fin, une grille d'observation permettant d'identifier les étapes de l'enseignement explicite, sur la base des interventions verbales de l'enseignante et des réponses des élèves liées au contenu, a été créée à partir de la littérature scientifique. Le programme de développement professionnel suivi par l'enseignante comportait des séances de coaching. Celles-ci ont été analysées afin d'apprécier si les conseils donnés par le coach et les intentions d'agir formulées par l'enseignante étaient mis en œuvre par cette dernière.

Les résultats indiquent que l'enseignante a rapidement mis en œuvre les étapes de l'enseignement explicite. Cette mise en œuvre s'est affinée au fil des séances notamment par la mise en œuvre du caractère itératif de la démarche (e.g. Bocquillon, 2020 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Toutefois, tous les comportements attendus n'ont pas été mis en œuvre malgré le dispositif de développement professionnel. Au sujet des séances de coaching, les conseils formulés par le coach étaient beaucoup plus nombreux que les intentions d'agir formulées par l'enseignante. La plupart des conseils formulés par le coach ont été mis en œuvre par l'enseignante.

### 6.1 Limites

Les résultats plutôt encourageants présentés dans ce mémoire ne peuvent être généralisés, car l'étude porte sur un cas unique. En effet, le caractère très précis des observations réalisées a nécessité le recours à une étude de cas.

Si l'on peut identifier, sur la base d'indicateurs observables, un lien entre les conseils énoncés par le coach et leur mise en œuvre effective par l'enseignante, on ne peut pas identifier un lien de cause à effet entre les conseils du coach et la mise en œuvre de l'enseignement explicite. En effet, l'enseignante pourrait mettre en œuvre différentes composantes de l'enseignement explicite pour d'autres raisons (ex. la formation dans son ensemble, une lecture...). Pour statuer sur le lien de cause à effet entre les conseils et les pratiques de l'enseignante, une méthodologie de type expérimental (avec comparaison d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle) devrait être mise en place.

## 6.2 Perspectives de recherche et pistes d'amélioration du dispositif

Les perspectives de ce mémoire sont nombreuses. Elles portent sur la méthodologie, la mise en œuvre de l'enseignement explicite (par l'enseignante) et la formation donnée par le coach.

En ce qui concerne la méthodologie, celle-ci pourrait être adaptée pour observer la mise en œuvre d'autres approches pédagogiques. Par exemple, selon le même procédé, il serait possible de modéliser des approches pédagogiques diverses (ex. apprentissage par problèmes, pédagogie de la maîtrise...). Une étude pourrait également être réalisée pour évaluer la perte d'informations induite par l'échantillonnage de l'observation. En effet, dans ce mémoire, aucune technique d'échantillonnage n'a été utilisée. Cette étude permettrait donc de statuer sur la possibilité d'alléger le temps d'observation. Par ailleurs, des analyses séquentielles (Bakeman & Gottman, 1997 ; Martin & Bateson, 2007) pourraient être réalisées pour étudier les liens entre les différentes interventions de l'enseignante et entre celles-ci et les interventions des élèves lors des différentes étapes de l'enseignement explicite.

La grille d'observation créée dans le cadre de ce mémoire permet de réaliser des observations très fines à des fins de recherche. Elle peut également être utilisée à des fins de formation. Par exemple, une première adaptation a été réalisée et utilisée avec/par des enseignants lors du Certificat d'Université en enseignement explicite des contenus et des comportements (initiation) (version adaptée de la grille (Bocquillon et al., 2022) : annexe13).

Pour ce qui est de la mise en œuvre de l'enseignement explicite par l'enseignante, il serait utile de faire de nouvelles observations afin d'identifier si l'enseignante continue de mettre en œuvre l'enseignement explicite en l'absence du coach. En outre, il serait

intéressant d'évaluer le dispositif de formation et de coaching à partir du 5<sup>e</sup> niveau d'évaluation de Guskey (2000), c'est-à-dire en s'intéressant à la plus-value de la formation proposée pour les élèves. Enfin, il serait intéressant que l'enseignante coachée devienne elle-même un coach pour ses collègues, à l'instar de ce qui a été mis en place dans le dispositif de Hammond et Moore (2018). Cela va dans le sens de la carrière structurée en trois étapes ambitionnée par le Pacte pour un Enseignement d'excellence (FW-B, 2017). Dans le cadre de celle-ci, des enseignants expérimentés appelés « enseignants référents » accompagneraient des enseignants novices.

Les résultats présentés permettent également de formuler des pistes d'amélioration du dispositif de formation et de coaching. Tout d'abord, il serait intéressant d'insister davantage, dans le cadre du dispositif, sur les gestes professionnels que l'enseignante n'a pas / a peu mis en œuvre alors qu'ils étaient attendus. Pour ce faire, davantage d'exemples et d'outils concrets pourraient être proposés aux enseignants (ex. : des exemples d'évaluations formatives). En outre, le coach pourrait utiliser une adaptation de la grille d'observation utilisée dans le cadre de ce mémoire afin d'identifier les difficultés de l'enseignante et de formuler davantage de conseils relatifs à la mise en œuvre de nouvelles pratiques.

## Bibliographie

Aeby, S., & De Pietro., J.-F. (2003). Lorsque maître et élèves interagissent... Vers un modèle d'analyse de la construction des connaissances en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 93-108. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1031>

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

André, M., Dumont, A., Libion, M., Dachet, D., & Schillings, P. (2019). Conjuguer enseignement explicite et approche authentique de l'écriture pour développer les compétences rédactionnelles des élèves du cycle 5-8. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 30-33. <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. (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. <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., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2022a). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 71-105. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/307/171>

Baco, C., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2022b). 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. *Working Papers de l'INAS, WP02/2022*, 1-55. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.24662.93761/1>

Baffrey, V., & Littré, F. (2015). La formation continue des enseignants de Belgique francophone à l'épreuve de l'obligation de participation. Dans O. Maulini, J. Desjardins, R. Etienne, P. Guibert, & L. Paquay (Eds.), *À qui profite la formation continue des enseignants ?* (pp. 43-54). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Baillargeon, M., & Richard, M. (2021). Les apprentissages professionnels effectués par des enseignants en exercice dans le cadre du cours hybride de 2<sup>e</sup> cycle L'enseignement explicite : fondements et pratiques. Dans S. Bissonnette, E. Falardeau & M. Richard (Eds.), *L'enseignement explicite dans la francophonie. Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (pp. 31-64). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bakeman, R., & Gottman, J.M. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis* (2<sup>e</sup> ed.). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511527685>

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.

Bereiter, C., & Engelmann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthode et exercices corrigés*. Malakoff : Dunod.

Bissonnette, S. (2018, 6 novembre). *L'enseignement explicite pour gérer l'enseignement-apprentissage : une approche pédagogique qui favorise la réussite du plus grand nombre* [Conférence]. Université de Mons. <https://www.youtube.com/watch?v=Bj2WnPjnqA0>

Bissonnette, S., Bocquillon, M., & Gauthier, C. (2019). L'injonction à « enseigner plus explicitement » n'est pas conforme à l'enseignement explicite de Rosenshine. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 57-62.

<http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Num%C3%A9ro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf>

Bissonnette, S., Bocquillon, M., & Gauthier, C. (2021). Suffit-il d' « enseigner plus explicitement » ou d' « expliciter en classe » pour mettre en place l'enseignement explicite de Rosenshine ? Dans S. Bissonnette, E. Falardeau & M. Richard (Eds.), *L'enseignement explicite dans la francophonie. Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (pp. 91-115). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bissonnette, S., Falardeau, E., & Richard (2021). Introduction. L'enseignement explicite dans la francophonie. Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes. Dans S. Bissonnette, E. Falardeau & M. Richard (Eds.), *L'enseignement explicite dans la francophonie. Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (pp. 19-24). Québec : Presses de l'Université du Québec.

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

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.  
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKewi53YO8sdvoAhUI4Aqkhsi0AiUQFjABegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Frevue-recherche.appliquee.sur.lapprentissage.ca%2F776%2F1%2Fsbiissonn-06-2010.pdf&usg=AovVaw2Bu-oqsUI4f-qbhxJ7Kypb>

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

Bloom, B.S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4-16.  
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X013006004>

Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Labord.

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]. TEL (thèses-en-ligne).  
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814v1>

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (sous presse a). 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*. Dijon : Editions Raison et Passions.

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (sous presse b). Choisir un logiciel d'observation en fonction des objectifs de recherche. Dans B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation*. Dijon : Editions Raison et Passions.

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2022). *Grille Miroir de l'enseignement explicite des contenus et des comportements (MEECC). Guide et feuilles de codage « papier-crayon »*. Université de Mons. Dépôt légal : D/2022/9708/2.

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. [https://inas.umons.ac.be/Wordpress/wp-content/uploads/2021/12/WP02\\_2020\\_Grille-APC-V.2.3.pdf](https://inas.umons.ac.be/Wordpress/wp-content/uploads/2021/12/WP02_2020_Grille-APC-V.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.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.  
[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)

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.  
<https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>

- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5–14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>
- 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>
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4–18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite. Dans S. Zarrouk (Ed.), *Penser l'efficacité en sciences de l'éducation : un regard multidisciplinaire* (pp. 133-150). Paris : L'Harmattan.
- Crahay, M. (Ed.). (2019). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Danhier, J., & Jacobs, D. (2017). *Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin (rapport de recherche).
- Delbart, L., Baco, C., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2021, 23 octobre). *Observation of practices, a lever to develop effective teaching practices* [Communication]. ResearchED België, Malines.
- De Bouttemont, C. (2004). Le système éducatif belge. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 37, 101-108. [10.4000/ries.1466](https://doi.org/10.4000/ries.1466)
- de Commer, B. (2005). De PISA 2000 au Contrat pour l'école. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1878-1879(13), 1-67.
- 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)
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Education & Formations*, 78, 137–149. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00408372/document>

Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? Dans M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 391-410). Bruxelles : De Boeck.

Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2019). Instructionnisme ou socioconstructivisme : (faux) débat ou (vraie) tension en formation des enseignants ? Dans P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins & O. Maulini (Eds.), *La formation des enseignants, amie critique de la profession ? Entre questionnement et valorisation des pratiques* (pp. 29-41). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Derobertmeasure, A., & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1(2), 24-44.  
<https://doi.org/10.7202/1009058ar>

Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Bocquillon, M. (2015). Limites de l'activité réflexive : analyse des propos sur la pratique d'une enseignante en formation initiale. *Transformation*, 13-14, 1-13. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/201>

Desimone, L.M., & Pak, K. (2017) Instructional Coaching as High-Quality Professional Development, *Theory Into Practice*, 56(1), 3-12.  
<https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>

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>

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431) (3e éd.). New York : Macmillan.

Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Dans C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management : Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 97-125). New York: Routledge.

Duchaine, M.-P., Gaudreau, N., & Trépanier, N.S. (2021). L'évaluation du développement professionnel continu. Dans N. Gaudreau, N.S. Trépanier & S. Daigle (Eds.), *Le développement professionnel en milieu éducatif. Des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (pp. 275-307). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dye, B.R. (2007). *Reliability of Pre-Service Teachers Coding of Teaching Videos Using Video-Annotation Tools* [Thèse de doctorat, Brigham Young University]. Brigham Young University ScholarsArchive. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/990/>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2002). Décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire. *Moniteur belge*, 31 août 2002, p. 38861.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2005). Contrat pour l'école. [http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=8087&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=8087&do_check=)

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Pacte pour un Enseignement d'excellence Avis n°3 du Groupe central. [http://enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=14928&do\\_check=RRGYKNC](http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNC)  
[GHJ](http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNC)

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). Décret portant les livres 1<sup>er</sup> et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun. *Moniteur belge*, 19 septembre 2019, p. 87072.

Feyfant, A. (2017). À la recherche de l'autonomie des établissements. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 118, 1-24. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=118&lang=fr>

Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., & Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10–34. <https://doi.org/10.7202/1021025ar>

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

- Giot, B. (2001). Pour une démarche de qualité dans la formation continuée des enseignants : rôle de l'évaluation. *Le point sur la Recherche en Education*, 21, 1-15.
- 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., & Brophy, J.E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson Education.
- 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]. Cognition. Le dépôt institutionnel de l'UQTR. <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]. Theses.fr. <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>

Guskey, T.R. (1999). New perspectives on evaluating professional development. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Montréal. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ad=rja&uact=8&ved=2ahukewibl4lhmc\\_zahvct6qkhezakmqfnoecayqaq&url=https%3a%2f%2feric.ed.gov%2f%3fid%3ded430024&usg=aovvaw18p9-8nhs5vcacn8tpkcea](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ad=rja&uact=8&ved=2ahukewibl4lhmc_zahvct6qkhezakmqfnoecayqaq&url=https%3a%2f%2feric.ed.gov%2f%3fid%3ded430024&usg=aovvaw18p9-8nhs5vcacn8tpkcea)

Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professionnel Development*. Thousand Oaks : Corwin Press.

Guskey, T.R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51. <https://www.semanticscholar.org/paper/Does-It-Make-a-Difference-Evaluating-Professional-Guskey/be7ecd464cbe5b5ceb9fd26a27c0f3232d73aafc>

Guskey, T.R. (2021). Professional Learning with Staying Power. *Educational Leadership*, 78(5), 54-59. [https://uknowledge.uky.edu/edp\\_facpub/52/](https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/52/)

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>

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

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

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>

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.

- Ippolito, J. (2010). Three Ways That Literacy Coaches Balance Responsive and Directive Relationships with Teachers. *The Elementary School Journal*, 111(1), 164-190. <https://doi.org/10.1086/653474>
- Jansen, R.G., Wiertz, L.F., Meyer, E.S., & Noldus, L.P.J.J. (2003). Reliability analysis of observational data : Problems, solutions, and software implementation. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 35(3), 391-399. <https://doi.org/10.3758/BF03195516>
- Kraft, M.A., & Blazar, D. (2018). Taking Teacher Coaching To Scale. *Education Next*, 18(4). <https://www.educationnext.org/taking-teacher-coaching-to-scale-can-personalized-training-become-standard-practice/#>
- Knight, J., Elford, M., Hock, M., Dunekack, D., Bradley, B., Deshler, D., & Knight, D. (2015). 3 steps to great coaching. A simple but powerful instructional coaching cycle nets results. *Journal of Staff Development*, 36(1), 10-18. <https://www.instructionalcoaching.com/research/>
- Kohler, F.W., Crilley, 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>
- La Roche, M. (2008). Vers une pratique fondée sur les données probantes. *Le Bloc-Notes*. <http://www.leblocnotes.ca/node/2261>
- Leroux, M., Fontaine, S., & Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et Profession*, 23(3), 17-32. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.280>
- Loi modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement (29 mai 1959). *Moniteur belge*, 19 juin 1959, p.-. [http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php ?ncda=05108&referant=101](http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php ?ncda=05108&referant=101)

- Lofthouse, R.M. (2018) Coaching in Education: a professional development process in formation. *Professional Development in Education*, 45(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529611>
- 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.
- Martin, P., & Bateson, P. (2007). *Measuring Behaviour. An Introductory Guide*. New York: Cambridge University Press.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> édition). Bruxelles: De Boeck.
- 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. [https://digitalcommons.usu.edu/sped\\_facpub/234/](https://digitalcommons.usu.edu/sped_facpub/234/)
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In H. Héту, L. Lavoie, & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p.139-160). Bruxelles : De Boeck.
- Nelson-Walker, N.J., Fien, H., Kosty, D.B., Smolkowski, K., Smith, J.L.M., & Baker, S.K. (2013). Evaluating the Effects of a Systemic Intervention on First-Grade Teachers' Explicit Reading Instruction. *Learning Disability Quarterly*, 36(4), 215–230. <https://doi.org/10.1177/0731948712472186>
- Norimatsu, H. (2014). Historique, différentes méthodes et étapes de l'observation. Dans H. Norimatsu & N. Pigem (Eds.), *Les techniques d'observation en sciences humaines* (pp. 5-18). Malakoff : Armand Colin.
- Pianta, R.C., & Hamre, B.K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>

Paul, M. (2009). Accompagnement, *Recherche et formation*, 62, 91-108.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>

Quittre, V., & Crépin, F. (2017). Les compétences des jeunes de 15 ans en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les cahiers des sciences de l'éducation*, 37.  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewilwsazttvoAhUsNOwKHaLRCxEQFjAAegQIBBAB&url=http%3A%2F%2Fwww.aspe.ulg.ac.be%2Ffiles%2Fcahier\\_pisa2015\\_37.pdf&usg=AovVaw2xTUcapsg4iiGztX996N5t](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewilwsazttvoAhUsNOwKHaLRCxEQFjAAegQIBBAB&url=http%3A%2F%2Fwww.aspe.ulg.ac.be%2Ffiles%2Fcahier_pisa2015_37.pdf&usg=AovVaw2xTUcapsg4iiGztX996N5t)

Renard, F., & Demeuse, M. (2017). Du contrat stratégique pour l'école au Pacte pour un Enseignement d'excellence Les nouveaux modes de gouvernance préconisés par le Pacte à travers les plans de pilotage. *Working Papers de l'INAS*, WP12/2017, 1-11.  
[https://inas.umons.ac.be/Wordpress/wp-content/uploads/2021/12/WP12-17\\_Renard.pdf](https://inas.umons.ac.be/Wordpress/wp-content/uploads/2021/12/WP12-17_Renard.pdf)

Renard, F., & Derobertmeasure, A. (2019). Quelle cohérence et quelle pertinence de la formation continue destinée aux enseignants ? Analyse de l'offre de formation dans un réseau d'enseignement en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 93–119. <https://doi.org/10.7202/1066599ar>

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. [http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/152789.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf)

Richard, M. (2020). Le rôle du développement professionnel dans la mise en œuvre du modèle de la réponse à l'intervention. *Enfance en difficulté*, 7, 51–79.  
<https://doi.org/10.7202/1070383ar>

Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse de connaissances* (rapport de recherche no 215-AP-187763). Québec : Université TELUQ : Rapport de recherche préparé pour le Fonds de recherche Société et culture du Québec, Programme Actions concertées. <https://r-libre.telug.ca/1099/1/Rapport%20scientifique%20FRQSC-Mrichard.pdf>

Royer, E. (2019). *Petite encyclopédie de l'enseignant efficace*. Québec : Ecole et comportement.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. Dans M.C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching* (pp. 376-391). New York: Macmillan.

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

Rosenshine, B. (2009). The Empirical Support for Direct Instruction. Dans S. Tobias & T.M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction. Success or Failure ?* (pp. 201-220). New York: Routledge

Schillings, P., & André, M. (2019). S'essayer à l'enseignement explicite d'une démarche d'interprétation : composer avec des conceptions acquises en formation initiale. *Caractères*, 59, 55-71. <https://www.ablf.be/aracteres/publications-2019/aracteres-59/145-s-essayer-a-l-enseignement-explicite-d-une-demarche-d-interpretation-composer-avec-des-conceptions-acquises-en-formation-initiale>

Schillings, P., Géron, S., & Dupont, V. (2017). Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire. *Caractères*, 58, 7-20. <https://www.ablf.be/caracteres/publications-2017/caracteres-58>

Schillings, P., & André, M. (2019). S'essayer à l'enseignement explicite d'une démarche d'interprétation : composer avec des conceptions acquises en formation initiale. *Caractères*, 59, 55-71. <https://www.ablf.be/caracteres/publications-2019/caracteres-59>

Service juridique du Sénat, Belgique. (2019). *La constitution belge*. Belgique : Service juridique du Sénat. Dépôt légal D/2019/3427/7. [https://www.senate.be/doc/20190719\\_CONSTITUTION.pdf](https://www.senate.be/doc/20190719_CONSTITUTION.pdf)

Slavin, R.E. (2008). Cooperative Learning, Success for All, and Evidence-based Reform in education, *Éducation et didactique*, 2(2), 149-157. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.334>

Slavin, R.E. (2009). *Educational Psychology : Theory and practice* (9<sup>e</sup> éd.). Boston: Pearson Education.

Slavin, R. E. (2013). Effective programmes in reading and mathematics: lessons from the Best Evidence Encyclopaedia. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(4), 383-391, <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.797913>

Snyder, P.A., Hemmeter, M.L., & Fox, L. (2015). Supporting Implementation of Evidence-Based Practices Through Practice-Based Coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 133–143. <https://doi.org/10.1177/0271121415594925>

Tual, M., Lima, L., & Bianco, M. (2022). Le difficile passage de la recherche au terrain : Pourquoi et comment évaluer l'implémentation de pratiques pédagogiques fondées sur les données probantes. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 19-40. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/305>

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>

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>

Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções*, 9 (27), 118-138. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/Investigar%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o>

Zhang, L., Kirschner, P.A., Cobern, W.W. & Sweller, J. (2021). There is an Evidence Crisis in Science Educational Policy. *Educational Psychology Review*, 34, 1157-1176. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09646-1>

*Au vu du manque d'efficacité et d'équité du système éducatif belge francophone, les équipes éducatives pourraient se tourner vers des pratiques dont l'efficacité a été démontrée de manière empirique telles que l'enseignement explicite (e.g. Doabler et al., 2020 ; Guilmois & Popa-Roch, 2021 ; Rosenshine & Stevens, 1986). Pour ce faire, il est nécessaire qu'elles suivent une formation en cours de carrière. L'objectif de ce mémoire est d'apprécier si une enseignante ayant participé à un dispositif de formation et de coaching à l'enseignement explicite met de plus en plus en œuvre de gestes professionnels caractéristiques de cette approche pédagogique au fur et à mesure de sa formation. Pour ce faire, une grille d'observation permettant d'identifier les étapes de l'enseignement explicite, à partir des interventions verbales de l'enseignante et des réponses des élèves liées au contenu lors de séances de cours filmées, a été élaborée sur la base de la littérature scientifique. Les séances de coaching auxquelles l'enseignante a participé ont également été analysées pour déterminer si l'enseignante mettait en œuvre lors de ses leçons les conseils donnés par le coach et les intentions d'agir formulées par elle-même. Les résultats montrent que l'enseignante a rapidement mis en œuvre les étapes de l'enseignement explicite et qu'elle s'est améliorée au fur et à mesure du dispositif notamment en mettant en place le caractère itératif de cette approche pédagogique (e.g. Bocquillon, 2020). Néanmoins, malgré le dispositif de formation et de coaching, certains gestes professionnels majeurs n'ont pas été mis en œuvre par l'enseignante. L'analyse des séances de coaching révèle que la plupart des nombreux conseils donnés par le coach sont suivis par l'enseignante. Cependant, celle-ci formule peu d'intentions d'agir. Les résultats permettent de formuler des pistes de recherche et de formation.*