

Une formation à la gestion de classe efficace pour promouvoir une meilleure éducation : évolution des stratégies des stagiaires après les débriefings en triade

Laëtitia Delbart

Doctorante, Université de Mons, Ecole de Formation des Enseignants

Contact : laetitia.delbart@umons.ac.be

Christophe Baco

Doctorant, Université de Mons, Université de Mons, Institut d'Administration scolaire

Contact : christophe.baco@umons.ac.be

Marie Bocquillon,

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

Contact : marie.bocquillon@umons.ac.be

Antoine Derobertmeasure,

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

Contact : antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

Résumé

A travers le monde, la formation des enseignants à des stratégies efficaces de gestion de classe représente un enjeu sociétal majeur. Il est important que leurs formateurs (superviseur et maître de stage) leur fournissent des feedbacks portant sur des stratégies de gestion de classe précises à l'aide d'un outil d'observation et idéalement d'un enregistrement vidéo de leur pratique. Pourtant, on sait peu de choses de l'évolution des pratiques effectives de gestion de classe des futurs enseignants au cours de leur stage et des feedbacks formulés par leurs formateurs. Cet article présente donc l'évolution des pratiques effectives de futurs enseignants belges francophones observés à deux reprises au cours de leur stage (Observation 1 et Observation 2). Il présente également le lien entre les feedbacks formulés par les formateurs et les intentions d'agir formulées par le futur enseignant lors du débriefing suivant l'observation 1 (O1) et les pratiques des futurs enseignants lors de la deuxième observation (O2). Pour ce faire, une grille d'observation insérée dans un logiciel d'observation a été utilisée en direct dans des classes d'écoles secondaires et les débriefings ont été enregistrés puis analysés. En comparant les feedbacks des formateurs et intentions d'agir des stagiaires formulés lors des débriefings avec les pratiques effectives des futurs enseignants, il a été possible d'identifier quels sont les feedbacks et les intentions d'agir effectivement mis en œuvre par le futur enseignant, sur base d'indicateurs observables. Les résultats indiquent certaines évolutions positives des pratiques des futurs enseignants, ainsi que des pistes d'amélioration de leurs pratiques. Ils indiquent également que les futurs enseignants ont suivi la moitié des feedbacks qui leur ont été formulés par leurs formateurs. Ces résultats permettent de formuler des pistes pour former les enseignants à la gestion de classe efficace.

Mots-clés: formation initiale, gestion de classe efficace, observation, débriefing, triade, maître de stage, superviseur

1. Introduction

De l'importance de la gestion de classe

A travers le monde, former des enseignants très compétents en gestion de classe pour promouvoir une éducation de qualité est un enjeu primordial car la gestion de classe est l'une des principales difficultés rencontrées par les enseignants novices et expérimentés (e.g. Dufour, 2010 ; Gagné et al., 2021). Cette difficulté est même l'une des principales raisons du « choc de la réalité » ressenti par les enseignants débutants (OCDE, 2018) et l'une des principales raisons de leur abandon précoce (e.g. Jackson et al., 2013). En fait, la gestion de la classe et la gestion des apprentissages sont deux facettes du métier d'enseignant. Alors que la gestion des apprentissages concerne les contenus à enseigner aux élèves, la gestion de classe fait référence au climat de la classe. Plusieurs chercheurs ont proposé des définitions de la gestion de classe (Gaudreau, 2017 ; Bissonnette et al., 2016, Nault & Lacourse, 2016), qui se traduit par des actions réfléchies, séquentielles et simultanées de l'enseignant, dans le but d'établir, de maintenir ou de restaurer un climat qui favorise l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et d'éviter les mauvais comportements préjudiciables à ces apprentissages.

De plus, la gestion de classe exerce un impact majeur sur la réussite scolaire des élèves (e.g. Hattie, 2009). En effet, dans les classes bien gérées où un climat positif et sécurisant est mis en place, les élèves mettent en œuvre moins d'écarts de conduite et davantage de temps est consacré à l'enseignement. Les élèves sont donc dans de meilleures conditions pour apprendre (e.g. Dufour, 2010). Comme le présente la section suivante, afin de former les futurs enseignants aux pratiques efficaces de gestion de classe, les dispositifs de formation initiale peuvent s'appuyer sur les recherches portant sur la gestion de classe efficace.

La gestion de classe efficace

De nombreuses recherches empiriques et synthèses de recherche (e.g. Bissonnette et al., 2016 ; Charlton et al., 2021; Egeberg et al., 2016; Horner et al., 2010, Knoster, 2014; Korpershoek et al., 2016; Sugai & Horner, 2009; Wills et al., 2023; Zoder-Martell et al., 2023) ont mis en évidence des pratiques efficaces de gestion de classe, c'est-à-dire qui permettent d'« établir et maintenir un environnement ordonné pour que les élèves puissent s'engager dans un apprentissage académique significatif¹ » et « améliorer le développement social et moral des élèves² » (Evertson & Weinstein, 2006, p. 4). Celles-ci sont de deux types : préventives et correctives. Les stratégies de gestion de classe préventives sont mises en œuvre pour prévenir les écarts de conduite et favoriser un climat de classe positif (ex. interventions permettant de mettre en place une relation positive entre les enseignants et les élèves, enseignement explicite des comportements attendus...) (Bissonnette et al., 2016 ; Marzano et al., 2003). Néanmoins, ces stratégies ne sont pas suffisantes et l'enseignant doit recourir, dans certaines situations, à des interventions « correctives » pour gérer les écarts de conduite des élèves lorsqu'ils se produisent. Les stratégies de gestion de classe correctives permettent de gérer ces écarts de conduite via un système gradué d'interventions non verbales (ex. s'approcher d'un élève perturbateur, mettre une main sur son bureau...) et verbales (ex. rappeler le comportement attendu, demander à l'élève de réparer son geste...) (Bissonnette et al., 2016 ; Knoster, 2014). Les recherches mettent également en avant l'inefficacité de certaines stratégies

¹ Traduction personnelle de: "establish and sustain an orderly environment so students can engage in meaningful academic learning".

² Traduction personnelle de: "enhance students' social and moral growth".

telles que l'utilisation de réprimandes verbales sans explicitation du comportement attendu ou le fait de crier (Bissonnette et al., 2016 ; Rhode et al., 1993).

Pour mettre en œuvre des stratégies efficaces de gestion de classe, les enseignants doivent y être formés, dès leur formation initiale. Cette formation se déroule en alternance au sein de l'institution de formation et dans le milieu professionnel lors des stages (Baco et al., 2023). La suite du texte présente les stages en enseignement et l'importance des débriefings et des rétroactions pour soutenir l'apprentissage des pratiques de gestion de classe efficace par le futur enseignant.

Les stages, moment de formation à la gestion de classe

Si la formation à l'enseignement doit appuyer ses contenus (ici en matière de gestion des comportements) sur les apports de la recherche, elle doit également permettre aux futurs enseignants de s'entraîner à la mise en œuvre de ces pratiques. A cette fin, les stages que réalisent les futurs enseignants sont fondamentaux et c'est davantage la qualité de ceux-ci (et surtout de leur encadrement par des professionnels) que leur longueur qui a un impact sur le développement professionnel du futur enseignant (Haas et al., 2022). En effet, pour soutenir le développement professionnel du stagiaire, il est primordial que les futurs enseignants reçoivent des feedbacks sur leurs pratiques de la part des formateurs (Cutrer-Párraga et al., 2023) : le maître de stage (l'enseignant accueillant un futur enseignant dans sa classe) et le superviseur (le formateur issu de l'institution de formation). Durant les stages, des débriefings en triade (futur enseignant, maître de stage, superviseur) sont idéalement réalisés après que le superviseur et le maître de stage aient observé une leçon du futur enseignant (Portelance & Caron, 2017). Les relations au sein de la triade ne sont pas neutres (Valencia et al., 2009). Cela peut avoir des effets sur les débriefings et le développement professionnel du futur enseignant. Par exemple, les attentes et les appréciations des formateurs ne se rejoignent pas nécessairement et une relation hiérarchique peut également être présente entre le représentant de l'institution de formation et le maître de stage (Bullough & Draper, 2004), ce qui peut rendre le futur enseignant confus, ne sachant pas quel conseil il doit suivre.

Durant les débriefings, les formateurs peuvent endosser un style de supervision plus ou moins directif (Crasborn et al., 2011). Afin de former efficacement les futurs enseignants à la gestion de classe, il convient de mobiliser adéquatement ces différents styles, en fonction des besoins du futur enseignant. Par exemple, des styles directifs tels qu'un coaching de type instructionniste (De Jager et al., 2002) ou le modelage de pratiques (e.g. Cutrer-Parraga et al., 2022) peuvent être très efficaces pour apprendre différentes manières d'enseigner. Ensuite, le futur enseignant peut mobiliser et adapter ces stratégies aux différents contextes qu'il rencontre. Pour soutenir son observation et préparer ses feedbacks, le formateur peut être outillé (Banville & Rikard, 2001; Bocquillon et al., 2018) comme le présente le point suivant.

L'importance des feedbacks outillés

Le feedback, qui peut être défini comme le fait de fournir des informations à l'apprenant au sujet de sa performance (Hattie & Timperley, 2007), est l'un des éléments ayant le plus d'impact sur l'apprentissage (Good & Brophy, 2008 ; Hattie & Timperley, 2007). Pour la formation pratique des enseignants, il sert à améliorer les compétences du futur enseignant (Van de Ridder et al., 2008). Toutefois, le feedback est un processus interprétatif influencé par de nombreux facteurs, sa préparation nécessite un grand soin et peut être outillée.

Plusieurs facteurs influencent le feedback. Par exemple, la communication entre le formateur et le formé peut être limitée par le degré selon lequel ils partagent une perception commune de la prestation dont il est question (Dye, 2007). Cette perception peut d'ailleurs être influencée par

différents facteurs tels que la mémoire du formateur et du futur enseignant, mais aussi les attentes, les valeurs, les intérêts, l'expérience antérieure du formateur (Dye, 2007). Chaque observateur a tendance à créer son système d'observation sur la base de pratiques d'enseignement idéales, certaines basées sur la recherche et/ou des théories de l'éducation, d'autres basées sur ses préférences personnelles, ce qui engendre des rétroactions très variées, chacune dépendant de l'observateur (Stuhlman et al., 2009). De plus, certaines rétroactions sont trop générales et pas assez spécifiques, c'est-à-dire qu'elles ne se centrent pas sur des stratégies pédagogiques spécifiques (Struyk & McCoy, 1993). Pourtant, selon plusieurs auteurs (e.g. Marzano et al., 2011 ; Stuhlman et al., 2009), il est plus efficace de fournir aux futurs enseignants une rétroaction ciblée portant sur des stratégies pédagogiques spécifiques plutôt que des commentaires généraux sur leurs pratiques. Afin d'observer objectivement une prestation pour fournir une rétroaction spécifique au futur enseignant sur base de sa pratique effective, le formateur peut utiliser une grille d'observation (Banville & Rikard, 2001 ; Bocquillon, 2020). Pour aller plus loin, il est également possible de montrer au (futur) enseignant l'enregistrement de sa pratique et de formuler des feedbacks au regard de sa prestation filmée (Bocquillon, 2020 ; Knight et al., 2015). Cela est d'autant plus nécessaire que des recherches précédentes menées par notre équipe ont mis en évidence que les futurs enseignants éprouvent des difficultés à décrire leurs pratiques de manière objective (e.g. Derobertmasure et al., 2015). Les feedbacks peuvent donc être préparés sur base des prestations effectives analysées grâce à une grille portant sur des comportements observables spécifiques dont l'efficacité a été démontrée (e.g. Good & Brophy, 2008 ; Stuhlman et al., 2009). Cela permet de dépasser plusieurs des limites évoquées sur les feedbacks communément délivrés aux futurs enseignants. Ce type de feedback outillé est également au cœur du coaching pédagogique, une méthode de coaching qui peut être utilisée dans la formation initiale et continue (Rock et al., 2013). Les coachs pédagogiques "(a) s'associent aux enseignants pour (b) analyser la réalité, (c) fixer des objectifs, (d) identifier et expliquer les stratégies d'enseignement permettant d'atteindre les objectifs, et (e) fournir un soutien jusqu'à ce que les objectifs soient atteints" (Knight, 2019, p. 7). Cela inclut notamment de se rendre dans les classes pour observer les enseignants et leur prodiguer des conseils spécifiques sur la manière d'améliorer leur pratique (Hammond & Moore, 2018). Ce type de coaching peut également être réalisé à distance en filmant les enseignants et en leur donnant des conseils par vidéoconférence. Ces conseils peuvent également être donnés sur place, discrètement, pendant que les enseignants (en formation) enseignent, comme le proposent Rock et ses collègues (2013 ; 2014). Plusieurs études de recherche ont mis en évidence l'effet positif des programmes de coaching sur la modification des pratiques des enseignants (par exemple, Baco, 2022 ; De Jager et al., 2002 ; Hammond & Moore, 2018 ; Knight, 2019 ; Rock et al., 2009 ; 2012 ; 2014), sur l'engagement des élèves (par exemple, Knight, 2019 ; Rock et al., 2009 ; 2014) ou sur les résultats des élèves (par exemple, Gunn et al., 2021).

Questions de recherche

Malgré l'importance de la formation des futurs enseignants à la gestion de classe, on sait très peu de choses sur les pratiques effectives de gestion de classe des futurs enseignants et leur évolution au fil de leurs stages. Une recherche précédente (Bocquillon, 2020) a permis de mieux connaître les pratiques de gestion des apprentissages des futurs enseignants. Toutefois, les résultats de cette recherche mettent en évidence la nécessité d'étudier de manière plus précise les stratégies de gestion de classe des futurs enseignants. De plus, on sait également très peu de choses sur les feedbacks effectivement délivrés aux futurs enseignants en situation de stage et sur leur efficacité. La présente étude, dans le champ de la gestion de classe, investigate d'une certaine manière les perspectives proposées par Cutrer-Párraga et ses collègues (2023), dans le *Journal of Education and Training*

Studies, qui expliquent que les futures recherches devraient quantifier l'influence des pratiques de rétroaction sur les pratiques et l'efficacité de celles-ci. Compte tenu de ce constat de carence, cet article vise à répondre aux deux questions de recherche suivantes :

1. Quelles est l'évolution des pratiques de gestion de classe mises en œuvre par de futurs enseignants à deux moments de leur stage (Observation 1 et Observation 2) ?
2. Les futurs enseignants mettent-ils en œuvre lors du deuxième moment de stage observé (O2) les feedbacks qui leur ont été formulés par le superviseur universitaire et par le maître de stage et les intentions d'agir qu'ils ont formulées lors d'un débriefing en triade (D) à l'issue de la première observation (O1) ?

Pour ce faire, dans le cadre d'un dispositif de formation de futurs enseignants se destinant à enseigner en 4e, 5e et 6e années de l'enseignement secondaire en Belgique francophone, de futurs enseignants ont été observés à plusieurs reprises. Ces observations ont été réalisées à l'aide d'un outil d'observation innovant composé d'une grille d'observation élaborée à partir de la littérature scientifique portant sur la gestion de classe efficace (e.g. Bissonnette et al., 2016 ; Marzano et al., 2003) insérée dans un logiciel d'observation (Vosaic®). Cet outil permet à chaque futur enseignant de recevoir des rétroactions basées sur des observations précises du superviseur synchronisées à la vidéo de sa prestation. Il s'agit d'une adaptation d'un outil précédemment développé par notre équipe (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon et al., 2018). Cette adaptation permet d'observer de manière plus précise les interventions de gestion de classe des futurs enseignants. Les feedbacks délivrés par le formateur aux futurs enseignants à l'aide de cet outil ont également été enregistrés et analysés, ainsi que les feedbacks formulés par le maître de stage et les intentions d'agir formulées par les futurs enseignants (c'est-à-dire les pistes d'amélioration qu'ils proposent de mettre en œuvre lors de leurs prochaines leçons), comme le présente la section méthodologie.

La présente recherche permet de produire des connaissances scientifiques sur les pratiques effectives de gestion de classe des futurs enseignants et sur les feedbacks qui leur sont délivrés en situation de stage. Elle permet aussi de proposer un ensemble de pistes pour améliorer la formation des enseignants, tant en Belgique francophone que dans un cadre plus large.

2. Méthodologie

Une étude multi-cas a été réalisée car cela permet d'articuler la compréhension de chaque cas avec son contexte, tout en dépassant la centration sur un cas unique (Maes et al., 2019 ; Mills & Gay, 2019). Cela est pertinent, car le contexte de stage présente à la fois des constantes (présence d'un maître de stage, classe d'âge des élèves, durée des leçons...) et des différences (nombre d'élèves, niveau socio-économique de l'école...) et car des informations sur plusieurs cas sont nécessaires pour identifier d'éventuelles récurrences entre les observations.

Méthodologie de recueil

Les participants

Comme le montre le tableau 1, cette étude a été réalisée auprès de trois futurs enseignants inscrits à l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur : 2 futurs enseignants en sciences économiques et de gestion (un homme et une femme) et une future enseignante en sciences psychologiques et de l'éducation. Ces 3 futurs enseignants sont les seuls des 7 futurs enseignants inscrits dans ce cursus à respecter les critères d'inclusion de cette recherche, à savoir avoir participé à l'ensemble du dispositif de formation pratique. Ce dispositif se réalise en deux temps : de

septembre à décembre, au sein de l'institution de formation avec notamment des activités de préparation aux stages (dont une séance de micro-enseignement), des séances théoriques (dont une consacrée à la gestion de classe) et de janvier à juin, sur le terrain, avec des visites de stage dont deux ont été filmées et suivies d'un débriefing en triade et sur lesquelles se centre cet article.

Les futurs enseignants ont réalisé deux stages de 20 heures entre janvier et juin 2023. Ces deux stages sont organisés avec des maitres de stage (MDS) différents, dans des contextes différents. Le superviseur (enseignant au sein de l'institution de formation et superviseur depuis 2 ans) (SUP) a effectué toutes les observations et a participé à tous les débriefings. Il a également été enseignant dans l'enseignement secondaire supérieur pendant 8 ans. Les MDS ont une ancienneté comme enseignant variable, de 7 ans (MDS3) à plus de 30 ans (MDS2). Deux d'entre eux ont encadré entre 1 et 4 futurs enseignants et un MDS a encadré entre 5 à 10 futurs enseignants (MDS1). Aucun MDS n'a suivi de formation spécifique à l'encadrement des stages.

Tableau 1

Description de l'échantillon

Triade	Futur enseignant		MDS		Superviseur	
	Sexe	Finalité	Ancien neté comme enseignant (en années)	Nombre de futurs enseignants encadrés	Ancienneté comme superviseur	Ancienneté comme enseignant du secondaire
1	Féminin	Sciences psychologiques et de l'éducation	12	5 à 10	2 ans	8 ans
2	Féminin	Sciences économiques et de gestion	Plus de 30	1 à 4		
3	Masculin	Sciences économiques et de gestion	7	1 à 4		

Les enregistrements

Comme le présente le tableau 2, les leçons filmées ont une durée moyenne de 42 minutes et 17 secondes, pour un total de 253 minutes 47 secondes. L'observation la plus courte est de 38 minutes et 2 secondes (FE3_O1³) et la plus longue dure 45 minutes et 38 secondes (FE1_O2). Les débriefings post-leçon sont enregistrés en contexte écologique et ont lieu en présentiel, directement après la prestation du futur enseignant. Lors de ces échanges, le superviseur est le seul à employer

³ Dans la suite du texte les abréviations suivantes sont utilisées : le chiffre après le dimunitif de l'acteur de la triade (FE, MDS ou SUP) fait référence au numéro de la triade. Par exemple « FE1 » faire référence au futur enseignant de la triade 1. « O » fait référence à l'observation. O1 fait référence à la première observation et O2 à la deuxième.

la grille d'observation sur la gestion de classe qui est détaillée par la suite. La durée des échanges varie de 19 minutes 37 secondes à 26 minutes 11 secondes pour un total de 68 minutes et 3 secondes. La différence de durée des débriefings post-leçon peut s'expliquer par des éléments contextuels (ex. durée de la pause, dernier cours de la journée, etc.) (Ben-Peretz & Rumney, 1991).

Tableau 2

Durée des enregistrements

Triade	Durée de l'observation 1	Durée du débriefing	Durée de l'observation 2
1	44 min 11 s	26 min 11 s	45 min 38 s
2	40 min 45 s	22 min 15 s	39 min 39 s
3	38 min 2 s	19 min 37 s	45 min 32 s
Total	122 min 58 s	68 min 3 s	130 min 49 s

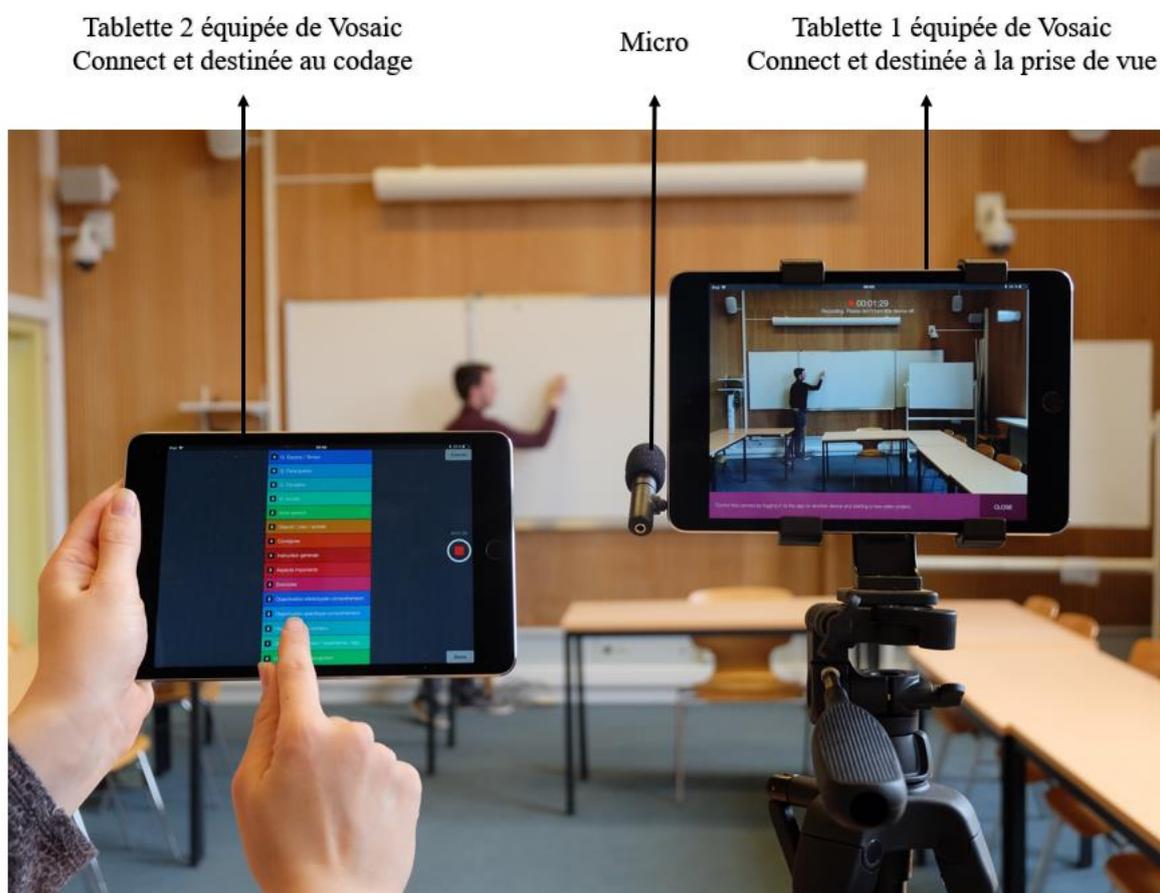
Méthodologie d'analyse

La grille d'observation des stratégies de gestion de classe

Lorsque le superviseur vient observer le futur enseignant, il code (Struyk & McCoy, 1993) les stratégies de gestion de classe mis en place par le FE sur base d'une grille d'observation insérée dans un logiciel d'observation (Vosaic®). Le terme « coder » signifie qu'il recense l'ensemble des stratégies de gestion de classe et qu'il les classe dans l'une des catégories de la grille d'observation décrite ci-dessous. Le logiciel Vosaic a été choisi sur base de la typologie de Bocquillon et ses collègues (2022), car il permet de coder et d'enregistrer une vidéo simultanément et en direct. Dans cette étude, le superviseur emploie deux tablettes Apple® (iPad) : une pour enregistrer la vidéo et la seconde pour coder simultanément. L'ensemble des données (vidéo et codes) est synchronisé sur la tablette qui filme la prestation du futur enseignant, sans connexion à Internet (via Bluetooth). Le résultat du codage synchronisé à la vidéo a été utilisé lors des débriefings post-leçon par le superviseur afin de fournir un retour au futur enseignant basé sur sa prestation effective. La figure 1 présente le dispositif utilisé pour enregistrer et coder les prestations des futurs enseignants en direct en situation écologique (classes des écoles secondaires).

Figure 1

Présentation du dispositif (Bocquillon et al, 2022, p.514).



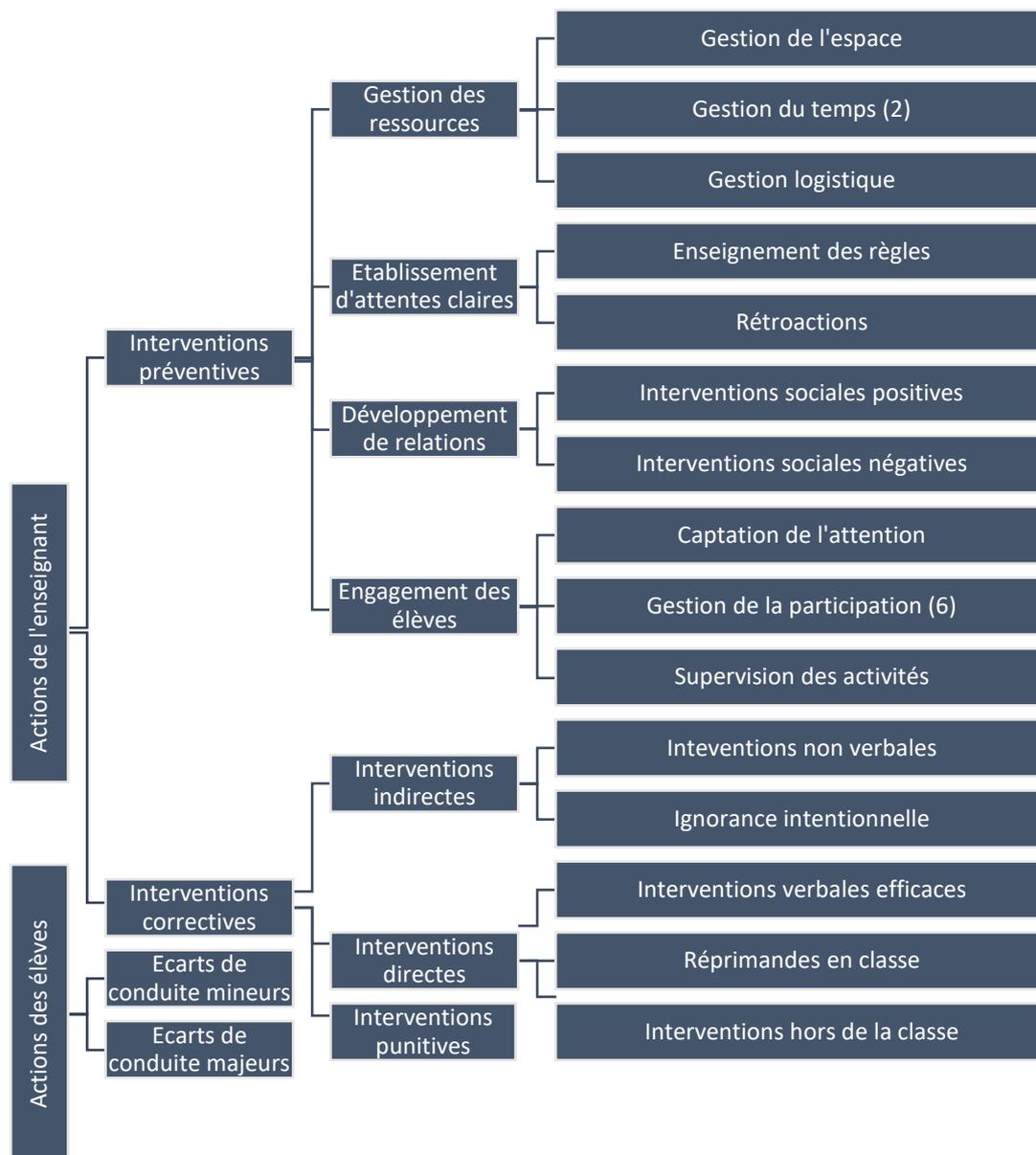
La grille d'observation constitue une opérationnalisation de la littérature sur la gestion de classe efficace (e.g. Bissonnette et al., 2016 ; Marzano et al., 2003 ; Rhode et al., 1993 ; Hollingsworth & Ybarra, 2012) réalisée jusqu'à saturation de l'information (Glaser & Strauss, 1967). Elle est un développement des travaux précédents portant sur l'observation des stratégies pédagogiques des futurs enseignants (e.g. Bocquillon, 2020). Elle comprend deux sous-groupes de catégories : les interventions préventives et les interventions correctives de l'enseignant. Ces interventions sont déclinées en catégories, sous-catégories et en modalités (si nécessaire) comme le montre la figure 2. Les nombres entre parenthèses indiquent le nombre de modalités de chaque sous-catégorie concernée. La grille permet également de relever les écarts de conduite des élèves afin d'avoir une vision plus globale de la gestion de classe mise en place par les futurs enseignants.

Les interventions préventives sont répertoriées en quatre catégories : la gestion des ressources (ex. l'enseignant donne des consignes claires et précises de temps pour la réalisation d'une activité.), l'établissement d'attentes claires (ex. l'enseignant enseigne de manière explicite un comportement attendu en classe), le développement de relations positives avec les élèves (ex. l'enseignant utilise le prénom des élèves) et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (ex. l'enseignant désigne de manière aléatoire les élèves devant répondre à ses sollicitations, ce qui permet au plus grand nombre d'élèves d'être interrogé et de recevoir un feedback). Les interventions correctives sont répertoriées en trois catégories : les interventions indirectes (ex. l'enseignant se rapproche d'un élève perturbateur), les interventions directes (ex. l'enseignant rappelle le comportement attendu)

et les interventions punitives (ex. l'enseignant crie sur un élève) (e.g. Bissonnette et al., 2016 ; Marzano et al., 2003 ; Rhode et al., 1993). Afin de permettre un codage le plus précis et exhaustif possible de la pratique professionnelle du FE, la grille comporte également des interventions non efficaces telles que les interventions punitives (ex. l'enseignant crie sur un élève suite à un écart de conduite) et les interventions sociales négatives (ex. l'enseignant humilie un élève). L'insertion de ces stratégies peu efficaces dans la grille d'observation permet de fournir un retour plus complet au FE et de lui prodiguer des pistes d'amélioration pour sa pratique professionnelle. L'ensemble de la grille (Delbart et al., 2023) est disponible à l'adresse suivante : [WP02-2023.pdf \(umons.ac.be\)](#)

Figure 2

Vision schématique de la grille d'observation



Évaluation de la mise en œuvre des feedbacks et des intentions d'agir

A la suite d'une étude précédente (Baco, 2022), pour évaluer si les feedbacks des formateurs et les intentions d'agir des futurs enseignants étaient mis en œuvre par le FE lors de la deuxième observation, les débriefings menés à l'issue de la première observation ont été enregistrés. Ensuite, tous les feedbacks énoncés par les formateurs et les intentions d'agir du FE ont été répertoriés. Après cela, les feedbacks et les intentions d'agir ont été classés en deux catégories : ceux portant sur un comportement observable (ex. l'utilisation du prénom de l'élève lors de la désignation) et ceux portant sur un comportement non observable (ex. « *la leçon s'est bien passée* » (SUP, D_FE1, 22 min 14) ou un autre aspect de la pratique que la gestion de classe (ex. des éléments relevant de la gestion des apprentissages comme les types d'interventions mises en œuvre pour vérifier la compréhension des élèves). Ensuite, tous les feedbacks et les intentions d'agir portant sur des comportements de gestion de classe observables émis durant le débriefing (D) ont été rassemblés puis caractérisés grâce à la grille présentée dans la section précédente. Enfin, en O2, la mise en œuvre ou l'absence de mise en œuvre des feedbacks ou des intentions d'agir portant sur un comportement observable de gestion de classe a été identifiée sur la base des leçons filmées. Par exemple, si lors du débriefing, le formateur a indiqué au FE de désigner moins d'élèves parmi les volontaires, le nombre de désignations parmi les volontaires a été comparé d'une observation à l'autre (O1 vs O2) afin d'identifier si le feedback a été mis en œuvre ou non lors de la seconde observation.

3. Résultats

Cette section présente les résultats en deux temps. D'abord, l'évolution des stratégies de gestion de classe des futurs enseignants est présentée. Ensuite, l'évaluation de la mise en œuvre des feedbacks des formateurs et des intentions d'agir des futurs enseignants est présentée.

L'évolution des stratégies effectives de gestion de classe

Étant donné que les leçons étaient d'une durée variable (cf. tableau 2), les résultats présentés à la suite ont été calculés pour une leçon d'une durée standardisée de 40 minutes pour pouvoir comparer les observations d'une leçon à l'autre (Bocquillon, 2020). En moyenne, toutes observations confondues, lors d'une leçon d'une durée standardisée de 40 minutes, les futurs enseignants ont mis en œuvre entre 18 (FE2_O2) et 129 (FE3_O1) stratégies de gestion de classe pour une moyenne de 99 stratégies de gestion de classe par leçon lors de l'O1 et de 61 stratégies lors de l'O2. Comme le montre la discussion, cette variation importante entre les futurs enseignants est notamment due à des éléments contextuels.

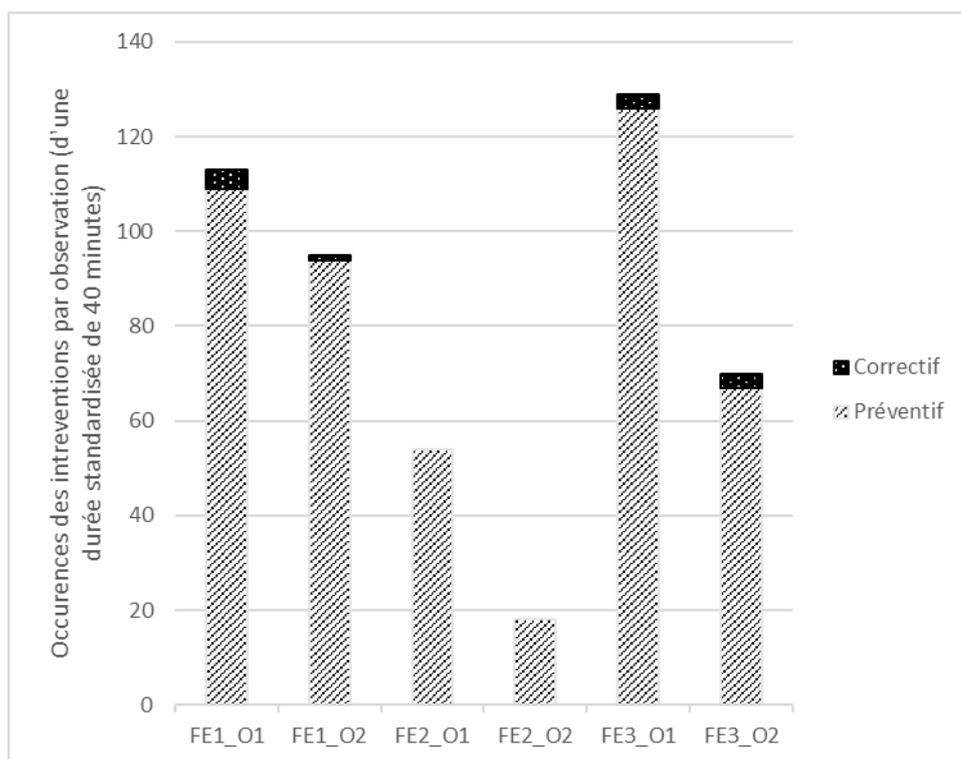
Analyse générale des stratégies de gestion de classe mises en place par les FE

Lors des deux observations, l'ensemble des futurs enseignants privilégie fortement les interventions préventives car celles-ci représentent de 95% (FE3_O2) à 100% (FE2_O1 et FE2_O2) des stratégies de gestion de classe qu'ils mettent en place. Néanmoins, comme cela est présenté dans la figure 3, des différences entre les FE peuvent être mises en évidence. Le FE1 favorise encore davantage les stratégies préventives aux interventions correctives lors de la seconde observation (94 stratégies soit 99% des stratégies mises en place par FE1) comparativement à la première observation (104 stratégies soit 97% des stratégies). Le FE2 ne mobilise que des stratégies préventives lors des deux observations. Le FE3 a, en termes d'occurrence, mobilisé moins de

stratégies préventives lors de la seconde observation (O2=67) comparativement à la première (O1=126). Cependant, si l'on prend en compte la proportion des interventions de gestion de classe préventives par rapport à l'ensemble des stratégies de gestion de classe, la différence est moins marquée car les interventions préventives représentent 95% des stratégies mobilisées lors de l'O2 contre 97% lors de l'O1. La suite du texte présente la répartition des différents types d'interventions préventives.

Figure 3

Répartition des interventions de gestion de classe pour chaque futur enseignant par observation



Focus sur les types d'interventions préventives

L'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage est la catégorie relative à la gestion préventive la plus mobilisée par l'ensemble des FE (lors des deux observations) avec une moyenne de 72 stratégies lors de l'O1 et de 49 stratégies lors de l'O2. L'analyse des occurrences montre que l'ensemble des FE a moins mobilisé de stratégies favorisant l'engagement des élèves sur la tâche lors de la seconde observation (ex. 91 occurrences (FE1_O1) et 77 occurrences (FE1_O2)). Néanmoins, si on analyse la proportion des stratégies de cette catégorie comparativement à l'ensemble des interventions préventives mises en œuvre, on remarque que FE1 et FE2 l'utilisent de manière constante (84% (FE1_O1) et 82% (FE1_O2)). Seul FE3 a mobilisé plus de stratégies favorisant l'engagement des élèves lors de l'O2, en passant de 73% à 88%.

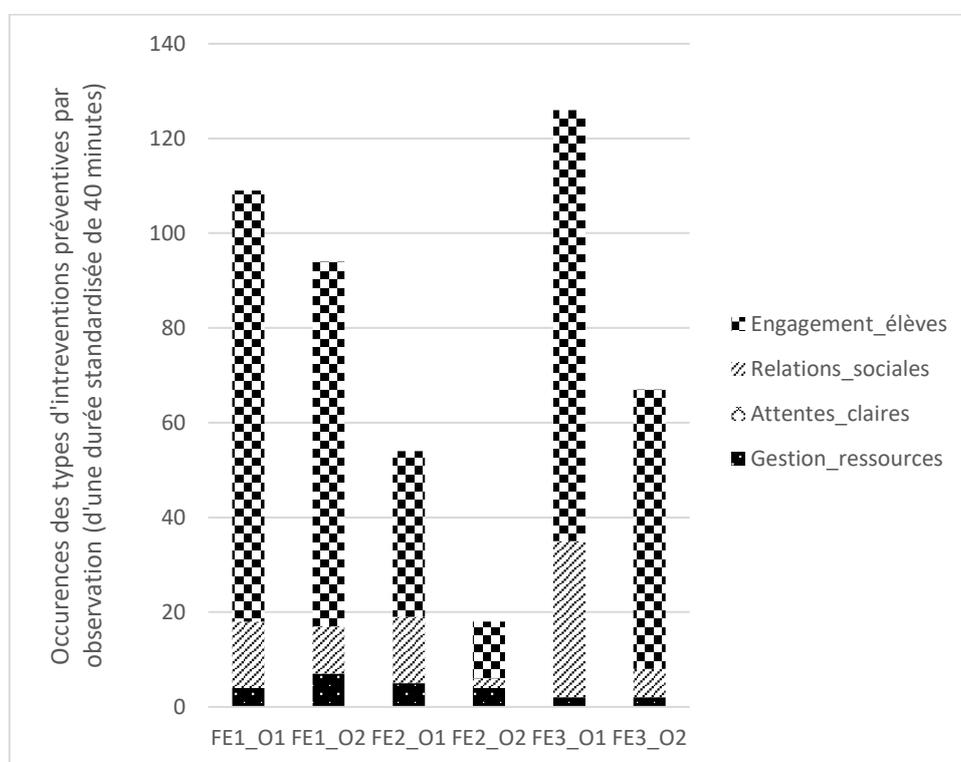
Le développement de relations sociales est la seconde catégorie relative à la gestion préventive la plus mobilisée avec une moyenne de 20 stratégies lors de l'O1 et de 9 stratégies lors de l'O2. De manière générale, l'ensemble des FE ont moins mobilisé de stratégies visant le développement de relations sociales avec les élèves lors de l'O2. Cette diminution se note particulièrement chez FE2 (O1=14 ; O2=2) et FE3 (O1=33 ; O2=6).

La gestion des ressources est une stratégie moins mobilisée par les FE comparativement aux stratégies précitées avec une moyenne de 4 stratégies lors de l'O1 et de l'O2. Les observations diffèrent pour chaque FE : on remarque une augmentation de l'utilisation de cette stratégie chez FE1 (O1=4 ; O2=7), une constance dans l'emploi de cette stratégie chez FE3 (2 occurrences lors de chaque observation) et une légère diminution de cette stratégie chez FE2 (O1=5 ; O2=4). Néanmoins, si on analyse la proportion de ces stratégies comparativement à l'ensemble des stratégies préventives mises en œuvre, on constate une augmentation de l'emploi de cette stratégie par l'ensemble des FE (ex. 8% pour FE2_O1 et 22% pour FE2_O2).

Enfin, les FE ne mettent en place aucune stratégie en lien avec l'établissement d'attentes claires que ce soit l'enseignement des règles de conduite, des procédures et des routines, des rétroactions sur les comportements des élèves ou des renforcements des comportements appropriés.

Figure 4

Répartition des types d'interventions préventives par FE par observation



Focus sur les pratiques correctives

Comme indiqué précédemment, les FE mobilisent peu d'interventions correctives. Le FE2 n'en mobilise d'ailleurs aucune au cours des deux observations. FE1 mobilise moins ces stratégies lors de la seconde observation (O2 = 1 ; O1=4). Seul FE3 mobilise ce type d'interventions de manière constante avec 3 occurrences pour chaque observation. La diversité des interventions correctives mobilisées est plus importante lors de la première observation que cela soit pour FE1 et pour FE3. Par exemple, lors de la première observation, FE1 mobilise des interventions indirectes en faisant un geste pour ramener le silence en classe pendant une activité de lecture à voix haute (doigt sur la bouche) et en se déplaçant dans la classe pour amener les élèves récalcitrants à prendre note de la matière vue dans leur journal de classe.

Lors des premières observations, FE1 et FE3 ont mobilisé une intervention verbale efficace : la redirection. FE1 redirige un élève sur la tâche en rappelant un comportement attendu lors de la synthèse orale réalisée en fin de cours : « *Vous voulez bien retourner votre cours s'il vous plaît* » (O1, 40 min 39) et FE3 a également redirigé plusieurs élèves sur la tâche à réaliser lors de la supervision d'un exercice de groupe.

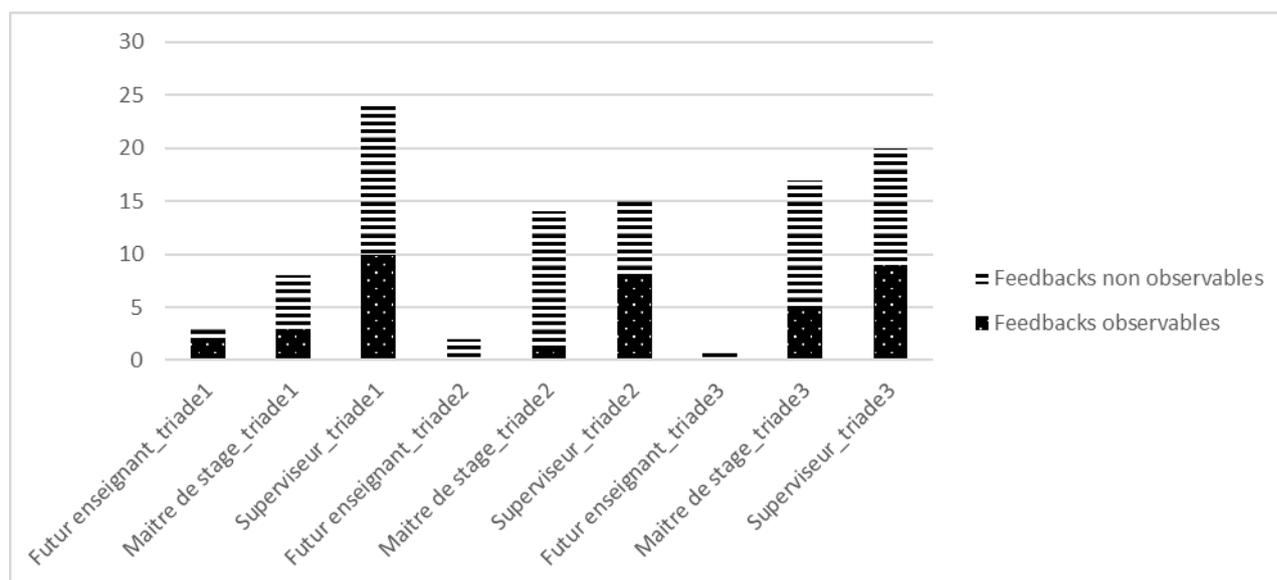
Lors des deux observations, FE1 et FE3 ont utilisé des réprimandes verbales. FE1 mobilise cette stratégie une fois lors de chaque observation alors que pour FE3, on constate une légère augmentation lors de la seconde visite (O2=3 ; O1=2). Ces réprimandes prennent la forme de simple rappel à l'ordre tel que « *Les gars, on se calme, s'il vous plaît* » (FE3_O1, 19 min 36) mais ne précisent pas le comportement attendu aux élèves (dans ce cas précis, écouter les consignes données par l'enseignant pour la réalisation d'un exercice). Aucun FE ne mobilise l'ignorance intentionnelle des écarts de conduite, les interventions hors de la classe (tel que le retrait de l'élève de la classe) et les interventions punitives.

La mise en œuvre des feedbacks et des intentions d'agir

Comme le présente la figure 5, le superviseur a donné davantage de feedbacks que les maîtres de stage. Les futurs enseignants ont, pour leur part, formulé très peu d'intentions d'agir (maximum 3, FE1). Parmi les intentions d'agir formulées par les FE, deux portent sur la gestion de classe et sont observables. Parmi les 59 feedbacks fournis par le superviseur (toutes triades confondues), 27 portent sur la gestion de classe et sont observables. Pour ce qui est des maîtres de stage, parmi les 39 feedbacks fournis (toutes triades confondues), 9 portent sur la gestion de classe et sont observables. La suite du texte présente les aspects de la gestion de classe sur lesquels portent les 38 feedbacks et intentions d'agir observables de gestion de classe. Elle présente également la proportion de feedbacks et d'intentions d'agir mis en œuvre par les FE lors de la 2^e observation.

Figure 5

Répartition des feedbacks et des intentions d'agir observables et non observables pour les trois triades



Comme le montre la figure 6, 85% des feedbacks ou des intentions d'agir observables portent sur la gestion de classe préventive (N=32) et 15% portent sur la gestion de classe corrective (N=6),

tous acteurs confondus. Parmi les 32 feedbacks ou intentions d'agir portant sur la gestion de classe préventive (toutes observations confondues), 23 portent sur l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, 6 sur le développement de relations sociales avec les élèves, 2 sur la gestion des ressources et un seul sur l'établissement d'attentes claires. Pour ce qui est des feedbacks ou des intentions d'agir portant sur la gestion de classe corrective, 3 portent sur des interventions directes et 3 sur des interventions indirectes (toutes observations confondues).

La moitié des feedbacks et intentions d'agir observables formulés par chacun des acteurs ont été mis en œuvre lors de la seconde observation. En effet, une des deux intentions d'agir des futurs enseignants a été mise en œuvre ainsi que 5 des 9 feedbacks des maîtres de stage et 13 de 27 feedbacks du superviseur. La suite du texte présente la répartition des feedbacks et des intentions d'agir suivies ou non suivies par les FE, en fonction des différentes interventions de gestion de classe.

Focus sur les intentions d'agir des futurs enseignants.

Des trois FE, seules les intentions d'agir du FE1 sont observables. Ce dernier a exprimé deux intentions d'agir : interroger un maximum les élèves (FE1_D, 1 min 37) et ne pas se mettre dos aux élèves afin de mieux superviser la classe (FE1_D, 25 min 20). De ces deux intentions, une seule a été mise en place par FE1 qui a effectué plus de supervisions des activités d'apprentissage, à travers plus de déplacements dans la classe lors des activités de groupe et plus de contacts visuels lors de l'explication de la matière ou des consignes, en passant d'une seule occurrence (O1) à sept occurrences (O2). Concernant la deuxième intention d'agir, même si FE1 a mis en place des stratégies basées sur les feedbacks du superviseur et du MDS pour la désignation des élèves, notamment en diversifiant les techniques de désignation, on remarque que lors de la seconde observation, FE1 a moins interrogé les élèves (O1=90 ; O2= 70).

Focus sur les feedbacks

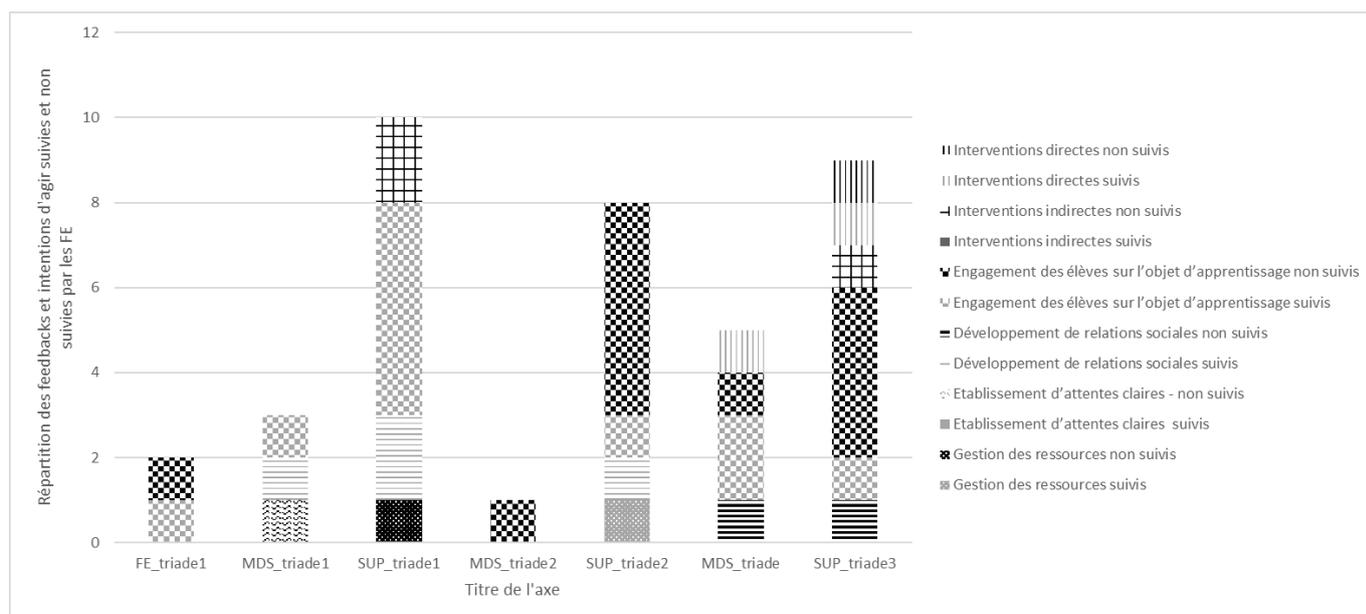
Parmi les 36 feedbacks formulés par le superviseur et le MDS, 21 traitent de l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage dont 10 qui ont été mis en application par les FE. Les feedbacks suivis par les FE concernent principalement la désignation des élèves en classe (7 feedbacks sur les 10). Par exemple, lors de la seconde observation, FE1 a géré la participation des élèves de manière plus efficace notamment en mettant en place un système de désignation aléatoire (O2=8) ainsi qu'en réduisant les prises de parole spontanée (O2=41 ; O1= 59) et la désignation parmi les élèves volontaires (O2=5 ; O1=14). FE2 a également pris en compte les feedbacks portant sur la gestion de la participation. En effet, elle a continué à désigner les élèves qui ne prenaient pas la parole pour vérifier l'avancement des travaux de chaque élève (O2=2). Concernant FE3, lors du débriefing, il lui avait été conseillé d'éviter le tour de table pour la correction des exercices individuels et ce système de désignation a été abandonné lors de la seconde observation. Cependant, FE3 n'a pas mis en œuvre l'ensemble des feedbacks formulés par le MDS et le superviseur au sujet de la désignation des élèves. En effet, la seconde observation montre qu'il ne varie pas les manières de désigner les élèves et qu'il ne fait pas participer tous les élèves étant donné que 34 prises de paroles restent des prises de parole spontanées des élèves (soit 62% des désignations de FE3 lors de la seconde observation). Parmi les 21 feedbacks concernant l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, 9 concernent la supervision des activités. FE1 et FE3 ont mis en place les conseils proposés par le superviseur et le MDS (N=3 pour les deux FE), contrairement à FE2 qui n'a pas mis en place les 6 conseils formulés par le superviseur et le MDS concernant la supervision des activités. En effet, lors de la seconde observation, c'est le seul FE qui a mobilisé moins de stratégies en lien avec la supervision de la classe (O1=5 ; O2=2).

La deuxième catégorie de feedbacks la plus souvent formulée concerne le développement de relations positives avec les élèves. Sur les 6 feedbacks formulés, 4 ont été suivis par les FE. Ces feedbacks concernent principalement le fait de désigner les élèves par leur prénom et ont été suivis par FE1 et FE2. Seul FE3 n'a pas continué d'utiliser cette stratégie lors de la seconde visite (O1=34 ; O2=4) contrairement à ce qui avait été demandé par le MDS et le superviseur.

Six feedbacks formulés par le MDS et le superviseur concernent les interventions correctives. Ces feedbacks ont été formulés aux FE1 et FE3 étant donné que des écarts de conduite mineurs des élèves avaient été observés par le superviseur (FE1_O1=1 ; FE3_O1=5). Le superviseur a conseillé aux deux FE d'avoir recours à un système de gestion des comportements graduel privilégiant les interventions indirectes en premier recours pour gérer les écarts de conduite mineurs. Il a également conseillé à FE3 d'expliquer aux élèves les comportements attendus lorsqu'il gère un écart de conduite (redirection). Néanmoins, ces conseils n'ont pas été suivis par les FE qui ont privilégié les réprimandes verbales, sans rappel des comportements attendus, comme unique intervention pour gérer les écarts de conduite (FE1_O2= 1 ; FE2_O2=3).

Figure 6

Répartition des feedbacks et des intentions d'agir suivis et non suivis en fonction des types d'interventions de gestion de classe



Note :

La couleur (noir ou gris) indique si le feedback ou l'intention d'agir a été mis/mise en œuvre. La couleur noire indique que le feedback ou l'intention d'agir n'a pas été mis/mise en œuvre, contrairement à la couleur grise.

4. Discussion

La première question de recherche de cette étude traite de l'évolution des pratiques de gestion de classe mises en œuvre par de futurs enseignants à deux moments de leur stage (O1 et O2). L'analyse des stratégies de gestion de classe mises en place par les FE a permis de mettre en relief certaines

évolutions positives de leur pratique professionnelle, ainsi que des pistes d'amélioration de leurs pratiques et du dispositif de formation.

Les interventions préventives

Lors des deux observations, les FE ont mis place des stratégies préventives pour prévenir les écarts de conduite et favoriser un climat de classe positif. Selon la littérature scientifique, les enseignants efficaces interviennent avant que les écarts de conduite ne se manifestent et mobilisent des stratégies qui favorisent l'adoption de bons comportements (e.g. Bissonnette et al., 2016 ; Knoster, 2014 ; Simonsen et al., 2008). Il est donc positif de voir que les FE ayant participé à cette recherche mobilisent ces stratégies et ce de manière récurrente. En effet, ces stratégies représentent entre 95% (FE3_O2) et 100% (FE2_O1) des stratégies de gestion de classe qu'ils mettent en place.

De plus, à la suite des débriefings avec le superviseur et le MDS, les FE ont modifié leur manière de désigner les élèves afin de mettre en place des stratégies plus efficaces. Par exemple, FE1 et FE2 ont moins laissé de place aux prises de paroles spontanées des élèves (par exemple, FE1_O1=59 ; FE1_O2=41). De même, les trois FE ont moins souvent désigné les élèves parmi les volontaires. La littérature scientifique montre que le fait de ne désigner que parmi les volontaires ou de laisser les élèves prendre la parole de manière spontanée à tout va ne permet pas à l'enseignant d'obtenir une participation active de l'ensemble de la classe et de vérifier la compréhension de tous les élèves. En effet, les élèves volontaires ont généralement peu de difficultés avec la question posée par l'enseignant et en connaissent la réponse (e.g. Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2009). De même, FE3 a abandonné le tour de table⁴ comme conseillé par le superviseur car cette technique de désignation ne permet pas de conserver l'attention des élèves et de vérifier leur compréhension, étant donné que les élèves savent à quel moment ils vont être interrogés (Good & Brophy, 2008). La seconde observation a permis de voir la mise en place de stratégies efficaces de désignation des élèves telles que l'emploi d'un système de désignation aléatoire. En effet, FE1 a intégré ce système de désignation à la suite du premier débriefing avec le superviseur et le MDS. Selon plusieurs auteurs (e.g. Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2009), cette stratégie permet de maintenir les élèves engagés lors des activités d'apprentissage car ils peuvent être interrogés à tout moment et cela permet à l'enseignant de vérifier la compréhension de tous les élèves.

Toujours en ce qui concerne l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, des évolutions ont été notées dans la supervision des élèves. FE1 et FE2 utilisent plus de stratégies de supervision des élèves lors de la seconde observation (par exemple, FE1_O1=1 ; FE1_O2=7), notamment en balayant la classe du regard et en se déplaçant entre les bancs lors d'exercices individuels ou en groupe. Le fait de superviser la classe de manière constante permet de maintenir les élèves engagés dans la tâche et réduit donc les possibilités d'apparition d'écarts de conduite (Simonsen et al., 2008).

Bien que les enseignants en formation aient mis en œuvre de nombreuses stratégies préventives, ils n'ont pas mis en œuvre une stratégie préventive considérée comme fondamentale dans la littérature scientifique, à savoir l'enseignement explicite des comportements attendus (e.g., Simonsen et al., 2008).

La gestion de classe corrective

La littérature scientifique montre que les enseignants efficaces mobilisent principalement des interventions préventives mais lorsqu'un écart de conduite se manifeste, l'enseignant doit mettre

⁴ Cette technique consiste à interroger les élèves les uns après les autres, en suivant la disposition des bancs dans la classe.

en place des interventions correctives afin que cet écart de conduite ne se propage pas au reste de la classe (e.g. Knoster, 2014 ; Simonsen et al., 2008). Knoster (2014) a mis en évidence que les enseignants les plus efficaces mettent en œuvre environ 80% d'interventions préventives et 20% d'interventions correctives. Les observations réalisées montrent que les FE ne mettent pas suffisamment en place d'interventions correctives alors que des élèves manifestent des écarts de conduite dans leurs classes. Cette situation pourrait s'avérer problématique car selon Bissonnette et ses collègues (2016), afin de maintenir un environnement ordonné, l'enseignant ne doit pas rester indifférent aux écarts de conduite même mineurs et laisser une forme de laisser-aller s'instaurer dans la classe. De plus, les observations ont montré que FE1 et FE3 ont tendance à mobiliser des interventions correctives moins efficaces et moins diversifiées lors de la seconde observation. En effet, alors que lors de la première observation, ils mobilisent des interventions correctives directes et indirectes efficaces tels que le contrôle par la proximité ou la redirection, lors de la seconde observation, ils ont recours majoritairement aux réprimandes verbales. Cependant, selon Marzano et ses collègues (2003), les réprimandes verbales sont des stratégies peu efficaces car même si elles permettent de faire cesser le comportement indésirable dans l'immédiat, elles n'enseignent pas le comportement attendu à l'élève. On note par ailleurs que malgré le recours aux réprimandes verbales, le nombre d'écarts de conduite a presque doublé lors de la seconde observation de FE3 (O1= 5 ; O2= 9). Ce recours aux réprimandes verbales peut s'expliquer par un problème de compréhension des FB formulés par le MDS et le superviseur. En effet, selon Tochon (1996), les formateurs et les FE ne comprennent pas toujours de la même manière certains concepts des sciences de l'éducation. Dans ce cas-ci, FE3 n'a peut-être pas compris l'entièreté du feedback formulé par le superviseur qui soulignait que le FE avait su intervenir auprès d'un élève pour lui signifier qu'il mettait en œuvre un écart de conduite (réprimande verbale), mais qu'il devait aussi lui préciser le comportement attendu (redirection).

Ces observations mettent également en relief que les FE n'ont pas mis en œuvre un système de gestion de classe gradué qui favorise en premier le recours à des interventions indirectes. Il est pourtant primordial que les enseignants planifient et mettent en œuvre un système cohérent de gestion de classe, en identifiant les écarts de conduite qui pourraient se produire et en établissant des règles et des conséquences formatrices en cas de transgression (Simonsen et al., 2008 ; Sugai & Horner, 2009). Une planification de la gestion des écarts de conduite permet à l'enseignant d'enseigner les comportements attendus aux élèves en début d'année et de les informer des conséquences en cas de transgression de la règle. Ce système permet à l'enseignant de ne pas prendre de décisions à chaud et de proposer des sanctions qui soient réfléchies et mesurées par rapport à l'écart de conduite commis (Bissonnette et al., 2016 ; Rhode et al., 1993).

La mise en œuvre des feedbacks et des intentions d'agir

La deuxième question de recherche de cette étude investigate la mise en œuvre, par les FE, des feedbacks formulés par le superviseur et le MDS lors d'un débriefing en triade (D) à l'issue de la première observation (O1). Les résultats indiquent que sur les 38 feedbacks et intentions d'agir formulés observables, 19 ont été mis en œuvre. Cela rejoint les résultats de plusieurs études ayant montré une évolution positive des pratiques d'enseignants en exercice à la suite de débriefings au cours desquels le formateur leur avait formulé des conseils pour modifier leurs pratiques (e.g. Baco, 2022 ; De Jager et al.,).

Toutefois, certains feedbacks et intentions d'agir n'ont pas été mis en œuvre. Cela rejoint les résultats de De Jager et ses collègues (2002) qui ont montré que les enseignants ayant participé à leur étude ont amélioré certaines de leurs pratiques, mais qu'ils n'ont pas réussi à implanter toutes

les pratiques d'enseignement visées. Ces résultats peuvent s'expliquer par différents éléments. Tout d'abord, le FE doit gérer beaucoup d'éléments de nature différentes qui se produisent rapidement durant ses stages (Doyle, 1986). Étant novice, il ne sait pas tout gérer simultanément et fait des choix parmi les événements à traiter.

Cette situation peut aussi s'expliquer par des raisons contextuelles. Par exemple, FE2 a mis en place moins de stratégies en lien avec le développement de relations positives avec les élèves lors de la seconde observation (O1= 14 ; O2= 2) parce qu'une partie des élèves étaient absents. De même, on remarque que FE3 est l'enseignant qui mobilise le plus ce geste avec 33 occurrences lors de la première observation. Néanmoins, lors de la seconde observation, ce geste n'est mis en œuvre que 6 fois, ce qui peut être expliqué par le fait que le FE connaît moins les élèves de cette classe. Cette situation peut finalement s'expliquer par une certaine résistance aux changements. Cutrer-Párragra et ses collègues (2023) identifient deux raisons à cette résistance : soit certains enseignants sont engagés dans le processus d'ajustement de leur identité professionnelle et ont besoin de temps pour modifier leurs pratiques, soit ils préfèrent attendre de voir comment cette stratégie fonctionne chez leurs collègues.

L'analyse des débriefings fait aussi ressortir que la répartition du temps de parole entre les différents acteurs de la triade n'est pas égale. En effet, les FE formulent peu d'intentions d'agir lors des débriefings. Plusieurs éléments peuvent expliquer cette situation. Tout d'abord, le FE est placé dans une situation d'évaluation. Cela peut induire qu'il ne prend pas la parole de manière authentique pour assurer sa certification (Perrault & Levené, 2019). Ensuite, les futurs enseignants désirent recevoir des feedbacks lors des débriefings (Hoffman et al., 2015). D'autre part, plusieurs chercheurs (Baco, 2022 ; Ben-Peretz & Rumney, 1991 ; Cutrer Paragra et al., 2023) mettent en avant le fait que lors des débriefings, les (futurs) enseignants reçoivent de nombreux feedbacks. Cette abondance de feedbacks peut submerger le FE qui ne sait pas mettre en place tous les feedbacks donnés.

5. Limitation et recherches futures

Si cette étude a permis d'identifier, sur la base d'indicateurs observables, un lien entre les feedbacks énoncés par les formateurs (superviseur et maître de stage) et les stratégies de gestion de classe mises en œuvre par les futurs enseignants lors de la 2^e observation, on ne peut pas identifier un lien de causalité entre les conseils des formateurs et la mise en œuvre de certaines stratégies de gestion de classe par les futurs enseignants. En effet, les futurs enseignants pourraient mettre en place certaines stratégies de gestion de classe pour d'autres raisons (ex. la lecture d'un ouvrage, les conseils d'un proche). Pour statuer sur le lien de causalité entre les feedbacks des formateurs et les stratégies mises en œuvre par les futurs enseignants, une méthodologie de type expérimental (avec comparaison d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle) devrait être mise en place.

Par ailleurs, de futures recherches pourraient s'intéresser à l'utilisation de l'outil d'observation décrit dans cet article par les futurs enseignants eux-mêmes. En effet, il serait intéressant de proposer aux futurs enseignants d'analyser des vidéos de leurs pratiques à l'aide d'une grille insérée dans un logiciel d'observation, comme le propose Dye (2007). Ces recherches pourraient investiguer si l'utilisation d'un tel outil enrichit l'analyse réflexive (Derobertmasure, 2012) des futurs enseignants.

Enfin, les résultats obtenus permettent de formuler des pistes d'amélioration du dispositif de formation qui pourraient, à leur tour, faire l'objet de recherches. Ainsi, étant donné les difficultés éprouvées par les FE pour gérer les écarts de conduite des élèves, il serait intéressant d'enrichir les

activités de micro-enseignement proposées aux futurs enseignants par des situations au cours desquelles ils seraient amenés à gérer les écarts de conduite des élèves.

6. Conclusion

Les résultats de cette recherche ont permis de mieux connaître l'évolution des stratégies de gestion de classe mises en œuvre par de futurs enseignants en situation de stage. La moitié des feedbacks formulés par leurs formateurs (superviseur et maître de stage) à l'issue d'une première observation ont été mis en œuvre par ces futurs enseignants lors d'une deuxième observation. Ces résultats encourageants confortent les initiatives relatives à la mise en place de dispositifs de formation à la gestion de classe efficaces basés notamment sur l'observation des pratiques effectives des futurs enseignants et les débriefings en triade. Ils permettent aussi de formuler des pistes d'amélioration de ce type de dispositif de formation. Le fait de mener des débriefings en triade, en se basant notamment sur des observations précises synchronisées à la vidéo de la pratique du futur enseignant, représente une piste prometteuse pour former les enseignants à la gestion de classe. Cela constitue un enjeu sociétal majeur, tant pour favoriser la rétention des enseignants que pour favoriser l'apprentissage des élèves qui leur sont confiés.

7. Remerciements

Nous tenons à remercier les enseignants en formation et les maîtres de stage qui ont pris le temps de participer à cette étude.

8. Financements

Cet article a été rédigé dans le cadre des thèses des deux premiers auteurs, dont celle de Christophe Baco qui est financée par le F.R.S-FNRS.

9. Contributions des auteurs

Tous les auteurs sont responsables de la conception et de la révision de l'étude. Delbart est responsable de la collecte des données. Tous les auteurs ont rédigé le manuscrit et l'ont révisé. Tous les auteurs ont lu et approuvé le manuscrit final.

10. Intérêts concurrents

Les auteurs déclarent qu'ils n'ont pas d'intérêts financiers concurrents connus ou de relations personnelles qui auraient pu sembler influencer le travail présenté dans cet article.

11. Références

Baco, C. (2022). *Évolution de la mise en œuvre de l'enseignement explicite par une institutrice primaire soutenue par un dispositif de formation et de coaching – Une étude de cas* [Mémoire de Master]. Université de Mons. <https://hdl.handle.net/20.500.12907/45268>

Baco, C., Derobertmasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2023). Initial teacher training: Validation of a competence reference framework for the training of mentor teachers / cooperating teachers, *Frontiers in Education*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1010831>

- Banville, D., & Rikard, L. (2001). Observational Tools for Teacher Reflection. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(4), 46-49. <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605739>
- Ben-Peretz, M., & Rumney, S. (1991). Professional thinking in guided practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 517-530. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90046-R](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90046-R)
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : Chenelière Education.
- 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. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814v1>
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2022). Choisir un logiciel d'observation en fonction des objectifs de recherche. Dans B. Albero & J. Thievenaz (Eds), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation* (Tome 1) (pp. 504-519). Raison et Passions. <https://www.cairn.info/enqueter-dans-les-metiers-de-l-humain--9782917645680-page-510.htm>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2018). Comment tirer le meilleur parti de la double casquette « chercheur » et « formateur » dans le cadre de l'évolution d'un dispositif de formation d'enseignants ? *Phronesis*, 7 (1), 8-23. <https://doi.org/10.3917/phron.071.0008>
- Bullough, R. & Draper, R. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 271-288. <https://doi.org/10.1080/0260747042000309493>
- Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V., & West, R. (2021). A Systematic Review of the Effects of Schoolwide Intervention Programs on Student and Teacher Perceptions of School Climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 185-200. <https://doi.org/10.1177/1098300720940168>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Cutrer-Párraga, E. A., Ellsworth Miller, E., Gjini, E., & Fonoimoana Garrett, M. (2023). Coaching Elementary Teachers in Literacy: Does Feedback Type Matter for Low Implementers? *Journal of Education and Training Studies*, 11(3), 57-67. <https://doi.org/10.11114/jets.v11i3.5975>
- Cutrer-Párraga, E. A., Hall-Kenyon, K., Ellsworth Miller, E., Christensen, M., Collins, J., Reed, E., & Beer, T. (2022). Mentor teachers modeling: affordance or constraint for special education pre-service teachers in the practicum setting? *Teacher Development*, 26, 587-605. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2105939>
- 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)
- Delbart, L., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2023). Guide pour analyser des pratiques de gestion de classe. *Working Papers de l'INAS*, WP02/2023, 1-32. [Online]. [WP02-2023.pdf \(umons.ac.be\)](https://www.umons.ac.be/WP02-2023.pdf)

- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* (Thèse de doctorat). Université de Mons. [En ligne]. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- 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>
- 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.
- Dufour, F. (2010). L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants [Thèse de doctorat]. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3939>
- Dye, B.R. (2007). *Reliability of Pre-Service Teachers Coding of Teaching Videos Using Video-Annotation Tools* [Thèse de doctorat]. Brigham Young University. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/990/>
- Egeberg, H. M., McConney, A., & Price, A. (2016). Classroom Management and National Professional Standards for Teachers: A Review of the Literature on Theory and Practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(7). <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n7.1>
- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (Eds.). (2006). *Handbook of Classroom Management : Research, Practice and Contemporary Issues*. Routledge.
- Gagné, A., Cody, N., Coulombe, S., Doucet, M., & Nadeau-Tremblay, S. (2021). Promoting links between courses and internships: challenges and knowledge emerging from discussions between interns and school and university staff as part of an intermodular co-training program in teaching. *Revue hybride de l'éducation, 4*(5), 165-186. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i5.857>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Explicit teaching and student success. Learning management*. De Boeck.
- Glaser, B. G., and Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson Education.
- 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>
- Haas, E., Hudson, P. & Hudson, S. (2022). Mentoring for Effective Teaching - An Analysis of Austrian Teachers' School-based Mentoring Practices. *Journal of Education and Training Studies, 10*(4), 130-139. <https://doi.org/10.11114/jets.v10i4.5535>
- 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*. Routledge.

- Hattie, J.A., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2009). *Explicit Direct Instruction. The Power of Well-Crafted, Well-Taught Lesson*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781452218977>
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on exceptional children*, 42(8), 1-14. <https://doi.org/10.17161/foec.v42i8.6906>
- Jackson, C., Simoncini, K., & Davidson, M. (2013). Classroom Profiling Training: Increasing Preservice Teachers' Confidence and Knowledge of Classroom Management Skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 30-46. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.2>
- Knight, J. (2019). Instructional Coaching for Implementing Visible Learning: A Model for Translating Research into Practice. *Education Sciences*, 9(2), 101. <https://doi.org/10.3390/educsci9020101>
- 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/>
- Knoster, T. (2014). *The Teacher's Pocket Guide for Effective Classroom Management* (2e éd.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. Advance online publication. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). A multicase study to understand how singularity is taken into account in a co-evaluation of a teaching traineeship situation. *Swiss Journal of Educational Research*, 41(2), 483-500. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision. Supporting the art and science of teaching*. ASCD.
- Marzano, R.J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Mills, G.E., & Gay, L.R. (2019). *Educational Research. Competencies for Analysis and Applications* (12e éd). Pearson Education.
- OCDE, (2018). Gestion de la classe : Comment les enseignants développent-ils leurs connaissances et leur confiance ? : Observations tirées d'une étude pilote. *L'enseignement à la loupe*, 19. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/e85395dd-fr>
- Perrault, L., & Levené, T. (2019). L'autoévaluation accompagnée et contractualisée : Quelles retombées sur le développement professionnel ? Ce qu'en disent les futurs enseignants et

formateurs d'adultes. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1), 1-16. <https://doi.org/10.4000/ripes.1989>

Portelance, L., & Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85–98. <https://doi.org/10.7202/1043983ar>

Rhode, G., Jenson, W. R., & Reavis, H. K. (1993). *The Tough Kid Book: Practical Classroom Management Strategies*. Sopris West.

Rock, M. L., Gregg, M., Thead, B. K., Acker, S. E., Gable, R. A., & Zigmond, N. P. (2009). Can you hear me now? Evaluation of an online wireless technology to provide real-time feedback to special education teachers-in-training. *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 64-82. <https://doi.org/10.1177/0888406408330872>

Rock, M. L., Schoenfeld, N., Zigmond, N., Gable, R. A., Gregg, M., Ploessl, D. M., & Salter, A. (2013). Can you Skype me Now? Developing Teachers' Classroom Management Practices through Virtual Coaching. *Beyond Behavior*, 22(3), 15-23. <https://doi.org/10.1177/107429561302200303>

Rock, M. L., Schumacker, R. E., Gregg, M., Howard, P. W., Gable, R. A., & Zigmond, N. (2014). How Are They Now? Longer Term Effects of eCoaching Through Online Bug-In-Ear Technology. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 161-181. <https://doi.org/10.1177/0888406414525048>

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008) Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>

Struyk, L. R., & McCoy, L. H. (1993). Pre-Service Teachers' Use of Videotape for Self-Evaluation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 67(1), 31-34. <https://doi.org/10.1080/00098655.1993.9956012>

Stuhlman, M.W., Hamre, B.K., Downer, J.T., & Pianta, R.C. (2009). *A Practitioner's Guide to Conducting Classroom Observations: What the Research Tells Us about Choosing and Using Observational Systems*. University of Virginia (Center for advanced study of teaching and learning). https://www.researchgate.net/publication/266463750_A_Practitioner's_Guide_to_Conducting_Classroom_Observations_What_the_Research_Tells_Us_about_Choosing_and_Using_Observational_Systems/citations

Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Defining and Describing Schoolwide: Positive Behavior Support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support. Issues in clinical child psychology*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2_13

Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22 (3), 467-502. <https://doi.org/10.7202/031889ar>

Struyk, L. R., & McCoy, L. H. (1993). Pre-Service Teachers' Use of Videotape for Self-Evaluation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 67(1), 31-34. <https://doi.org/10.1080/00098655.1993.9956012>

Stuhlman, M. W., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2009). *A Practitioner's Guide to Conducting Classroom Observations: What the Research Tells Us about Choosing and Using Observational Systems*. University of Virginia (Center for advanced study of teaching and learning).

https://www.researchgate.net/publication/266463750_A_Practitioner's_Guide_to_Conducting_Classroom_Observations_What_the_Research_Tells_Us_about_Choosing_and_Using_Observational_Systems/citations

Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Defining and Describing Schoolwide: Positive Behavior Support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support. Issues in clinical child psychology*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2_13

Tochon, F. V. (1996). Stimulated recall, clinical objectification, shared reflection. Methodological foundations and practical applications of video feedback in research and training. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502. <https://doi.org/10.7202/031889ar>

Van De Ridder, J. M. M., Stokking, K. M., Mc Gaghie, W. C., & Ten Cate, O. T. J. (2008). What is feedback in clinical education? *Medical Education*, 42, 189-197. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02973.x>

Wills, H. P., Caldarella, P., Williams, L., Fleming, K., & Chen, P. Y. (2023). Middle school classroom management: A randomized control trial of class-wide function-related intervention teams for middle schools (CW-FIT MS). *Journal of Behavioral Education*, 32(2), 189-211. <https://doi.org/10.1007/s10864-021-09455-0>

Zoder-Martell, K. A., Floress, M. T., Skriba, H. A., & Taber, T. A. (2023). Classroom Management Systems to Address Student Disruptive Behavior. *Intervention in School and Clinic*, 58(5), 361-370. <https://doi.org/10.1177/10534512221114397>