

# Séminaire de pratique professionnelle 2 (simulation)

**Séance 1** : vue générale sur les gestes professionnels  
et Mythes et Pratiques efficaces en éducation

Professeur Dylan Dachet & Professeure Sandrine Lothaire  
Collaboratrices pédagogiques : Mélanie Leurs & Barbara Jochmans

# Plan de la séance



**Au menu**

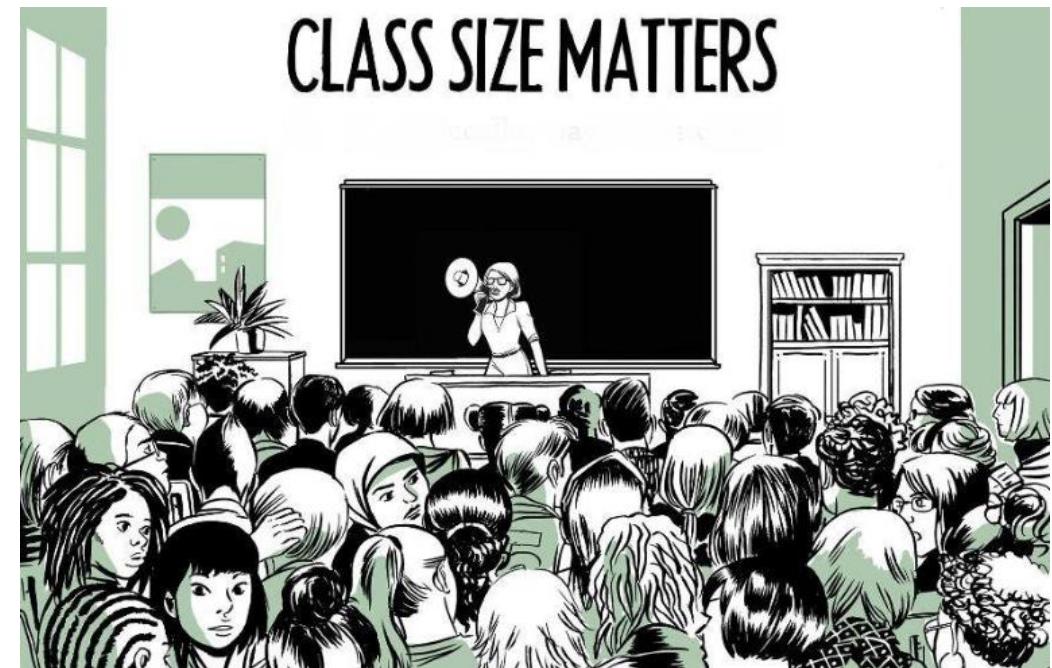
1. Mise en projet (mythes et pratiques efficaces en éducation)
2. Contrat de cours
3. Rappel : les gestes professionnels fondamentaux
4. Mise en application (travail de codage à partir d'une vidéo)
5. Consignes pour la séance suivante
6. Bibliographie

# 1. Mise en projet

Mythes et pratiques efficaces en éducation

# Mythe 1 : la taille des classes ne compte pas

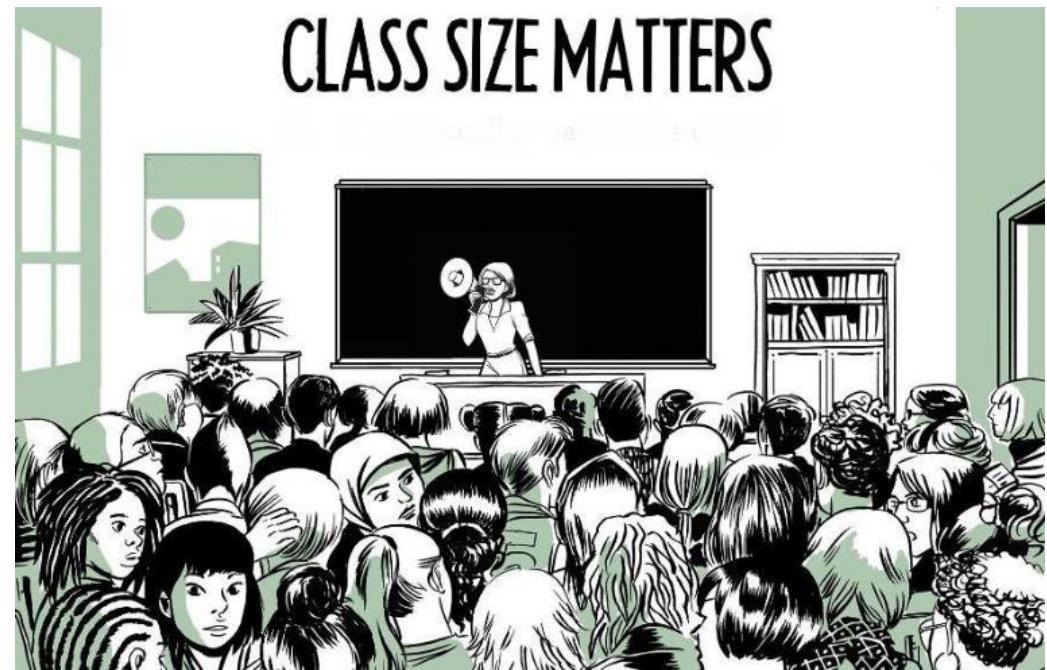
- PISA : qualité de l'enseignant > la taille des classes, mais paradoxes
  - N enseignants augmente // taille des classes diminue ...
  - Assignment des élèves diffère en fonction de la taille des classes
  - Corée vs. Luxembourg
- Schanzenbach (2014) : taille des classes à un effet sur les résultats, même au-delà de l'école
  - STAR (US) (Nye et al., 1999)
  - REP (France) (Bressoux et al., 2018)



# Mythe 1 : la taille des classes ne compte pas

Mais quelles alternatives efficaces :

- Co-enseignement (Vembye et al., 2023)
- Interventions supplémentaires de niveau 2 avec un petit groupe d'élèves en écart de performance (par exemple, Jitendra et al., 2020)
- Autonomisation des élèves et tutorat avec des pairs du même âge ou plus âgé (Chang et al., 2025)



# Mythe 2 : les écoles non-mixtes sont plus efficaces pour les garçons et pour les filles



- Constat :
  - Les enquêtes internationales pointent qu'en moyenne les filles surpassent les garçons en lecture, en mathématiques et en sciences (Baye & Monseur, 2016)
  - En contexte non-mixte, les filles montrent des scores sur les échelles de bien-être supérieurs (Duru-Bellat, 2010)
- Recherche sur la non-mixité :
  - Quelques études ont montré des effets positifs pour les filles, et surtout des effets négatifs pour les garçons
  - Pahlke et al. (2014) réalise une méta-analyse étudiant l'effet moyen en fonction du design de l'étude // études non contrôlées > études contrôlées
    - Démographie : écoles mixtes ≠ écoles non mixtes
  - Halper et al. (2011) : « la pseudoscience des écoles non mixtes »
  - Garçons et filles bénéficient également de l'engagement, de la persévérance et de l'estime de soi à l'école (OCDE, 2014)

# Mythe 2 : les écoles non-mixtes sont plus efficaces pour les garçons et pour les filles

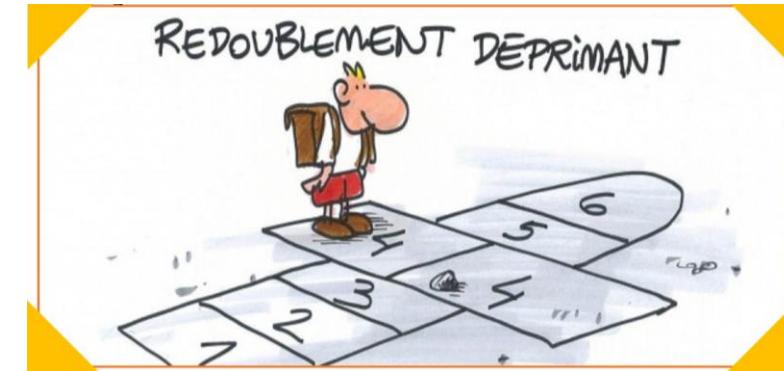
Mais quelles alternatives efficaces :



- « Nettoyer » les manuels scolaires, les albums de jeunesse, ... des stéréotypes de genre (Croce, 2024) et prévoir des activités dédiées (Houadec & Babilot, 2008).
- Remédier précocement aux difficultés importantes rencontrées, essentiellement, par les garçons en lecture (D'Agostino & Harmey, 2016)
- Préconiser une évaluation des élèves à l'aveugle, d'autant lorsque l'évaluation est à hauts enjeux (Dachet et al., à paraître)

# Mythe 3 : l'échec scolaire est le moteur de la réussite

- Structure système éducatif (Mons, 2007)
  - Séparation des élèves → augmentation des inégalités
  - Tronc commun long (intégration/compréhensif)
- Deux mécanismes de séparation (Crahay et al., 2019) :
  - Redoublement → effet nul voire négatif (Goos et al., 2021)
  - Orientation scolaire précoce → tend à faire du choix d'orientation un choix déterministe et accroît les inégalités
- Existe-t-il des effets positifs au redoublement :
  - Dans 15 études où le redoublement est associé à de la remédiation et est décidé à partir des résultats à un test étatique (Eren et al., 2017 ; Ozek, 2015) ...
  - Mais aucune étude qui compare l'effet de ces mesures spécifiques avec ou sans redoublement ...



# Mythe 4 : l'échec scolaire est un mécanisme de tri nous protégeant d'un nivellation par le bas

TABLEAU 2.5

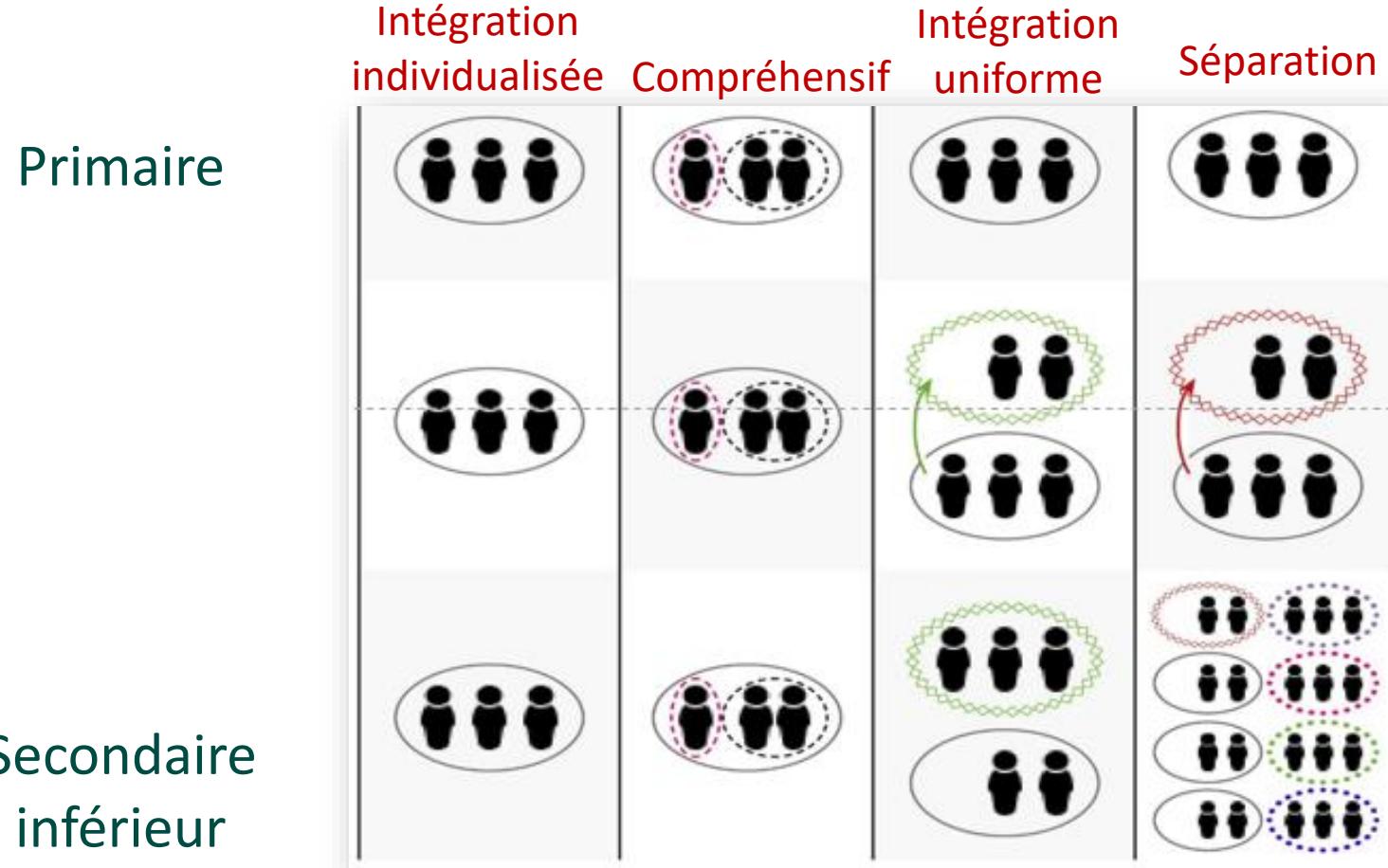
Corrélations entre le taux d'élèves en retard à 15 ans, les performances moyennes et l'écart-type dans les trois domaines, pourcentage d'élèves excellents en lecture, et pourcentage d'élèves très peu performants. données PISA

| Cycles                                | 2003  | 2009  | 2012  | 2015  |
|---------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Performance moyenne en lecture        | -0,12 | -0,13 | -0,01 | -0,17 |
| Performance moyenne en mathématiques  | -0,13 | -0,17 | -0,03 | -0,09 |
| Performance moyenne en sciences       | -0,24 | -0,25 | -0,18 | -0,21 |
| Ecart-type lecture                    | 0,25  | 0,20  | 0,18  | 0,11  |
| Ecart-type mathématiques              | 0,20  | 0,37  | 0,31  | 0,36  |
| Ecart-type sciences                   | 0,16  | 0,16  | 0,08  | 0,10  |
| % d'élèves excellents en lecture      | -0,07 | 0,04  | 0,09  | -0,13 |
| % d'élèves peu performants en lecture | 0,26  | 0,17  | 0,08  | 0,16  |

**Signification de la corrélation :**  
« Plus le taux de retard est élevé dans le pays, moins bonnes sont les performances moyennes »

# Mythe 4 : l'échec scolaire est un mécanisme de tri nous protégeant d'un nivellation par le bas

Mais quelles alternatives efficaces :



Séminaire de pratique professionnelle 2 – simulation

Équipe PEME

# Mythe 5 : l'égalité des chances annule les différences entre élèves liées à l'origine sociale

- **Égalité des chances** = fournir aux individus les mêmes opportunités indépendamment de leurs origines sociales et de leurs caractéristiques personnelles
- Mais **inégalité des places** ...
- Le **modèle méritocratique** suppose que l'école organise une compétition parfaitement juste entre des compétiteurs mis dans une situation d'égalité (Dubet & Duru-Bellat, 2004, p. 106).

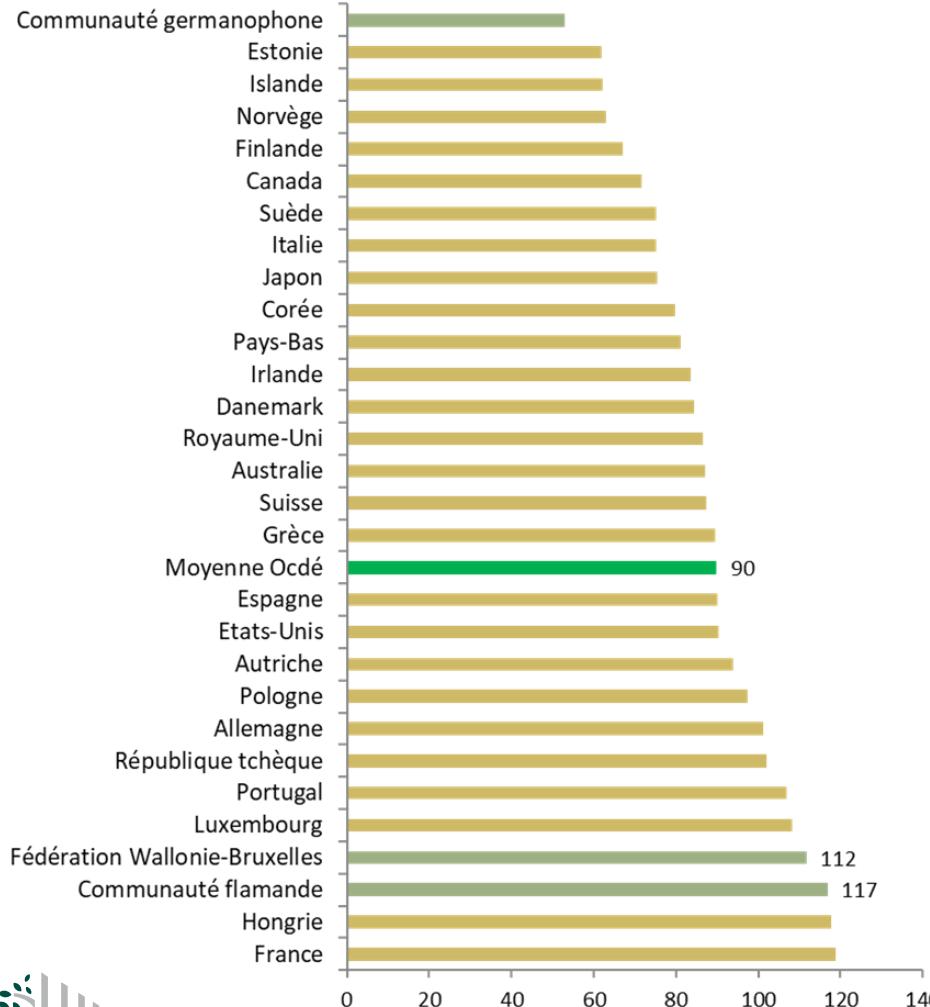
Le modèle de l'égalité des chances fait donc de l'école un lieu de compétition où ...

- (1) les inégalités sociales initiales ne sont pas réduites
- (2) l'effet Matthieu (Merton, 1968) trouve un bon terrain d'expression
- (3) le déterminisme social se reproduit, voire s'accentue (Monseur & Baye, 2015)

Alors que le modèle formatif, d'éducabilité et de maîtrise permet d'assurer une égalité minimale des acquis



# Mythe 5 : l'égalité des chances annule les différences entre élèves liées à l'origine sociale



Différence de performances entre les 25% favorisés et les 25 défavorisés (PISA, 2012)

L'équivalent de 3 années d'études...

# Mythe 5 : l'égalité des chances annule les différences entre élèves liées à l'origine sociale

Mais quelles alternatives efficaces :

- Pédagogie coopérative (Connac, 2025) et autres approches collaboratives
- Pédagogie de la maîtrise de Bloom (1968)
- Interventions précoces pour réduire les écarts initiaux et préparer à la scolarité (Lewis & Vosburgh, 1988 ; Carta et al., 2025)



# Mythe 6 : la discipline, c'est l'affaire des parents



Issu de Wang et al. (1993, p. 272-273)

TABLE 4

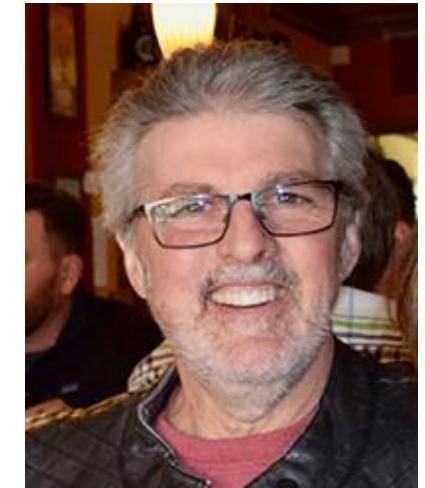
T scores, average T scores, and number of sources and statistical relationships by category for the content analyses, expert ratings, and meta-analyses (ordered from greatest to least average T scores)

| Category                                     | Content ratings | Expert ratings <sup>a</sup> | Meta-Analyses | Average | Number of sources in content ratings | Number of statistical relationships in meta-analyses |
|--|-----------------|-----------------------------|---------------|---------|--------------------------------------|--|
| <b>Classroom Management</b>                  | 59.5            | 64.9                        | 70.0          | 64.8    | 42                                   | 15   |
| Metacognitive                                | 60.0            | 68.0                        | 61.1          | 63.0    | 76                                   | 186  |
| Cognitive                                    | 55.5            | 58.1                        | 70.2          | 61.3    | 101                                  | 825  |
| <b>Home Environment and Parental Support</b> | 51.9            | 62.1                        | 61.3          | 58.4    | 47                                   | 92   |
| Student and Teacher Social Interactions      | 57.3            | 56.1                        | —             | 56.7    | 44                                   | —  |
| Social and Behavioral                        | 55.5            | 55.0                        | —             | 55.2    | 35                                   | —  |
| Motivation and Affective                     | 53.3            | 64.9                        | 46.2          | 54.8    | 81                                   | 899  |
| Peer Group                                   | 56.4            | 56.1                        | 49.3          | 53.9    | 18                                   | 122  |
| Quantity of Instruction                      | 57.3            | 50.2                        | 53.7          | 53.7    | 69                                   | 168  |
| School Culture                               | 49.2            | 57.7                        | 52.8          | 53.3    | 49                                   | 185  |
| Classroom Climate                            | 56.8            | 54.2                        | 45.9          | 52.3    | 75                                   | 734  |
| Curriculum Design                            | 51.0            | 51.0                        | 52.0          | 51.3    | 97                                   | 752  |
| Student and Teacher Academic Interactions    | 51.5            | 41.9                        | 59.3          | 50.9    | 29                                   | 14   |
| Classroom Assessment                         | 51.5            | 52.6                        | 47.3          | 50.4    | 61                                   | 45   |
| Community                                    | 47.4            | 50.6                        | —             | 49.0    | 15                                   | —  |
| Psychomotor                                  | 71.2            | 36.3                        | 39.3          | 48.9    | 6                                    | 637  |
| Teacher/Administrator Decision Making        | 40.7            | 56.1                        | —             | 48.4    | 21                                   | —  |
| Curriculum and Instruction                   | 52.8            | 44.3                        | 46.0          | 47.7    | 108                                  | 1001   |
| Parental Involvement Policy                  | 41.6            | 43.1                        | 52.6          | 45.8    | 23                                   | 1  |
| Classroom Implementation Support             | 49.2            | 48.6                        | 39.3          | 45.7    | 66                                   | 27   |
| Student Demographics                         | 43.0            | 41.1                        | 50.4          | 44.8    | 90                                   | 904  |
| Student Use of Out-of-School Time            | 53.7            | 46.6                        | 32.6          | 44.3    | 17                                   | 274  |
| Program Demographics                         | 55.1            | 39.5                        | 33.9          | 42.8    | 23                                   | 725  |
| School Demographics                          | 44.8            | 36.3                        | 43.0          | 41.4    | 25                                   | 491  |
| State and District Policies                  | 22.4            | 32.8                        | 56.0          | 37.0    | 19                                   | 22   |
| School Policy and Organization               | 29.5            | 39.1                        | 40.8          | 36.5    | 74                                   | 120  |
| District Demographics                        | 32.2            | 33.6                        | —             | 32.9    | 14                                   | —  |
| Accessibility                                | *               | *                           | *             | *       | *                                    | *  |
| History of Educational Placement             | *               | *                           | *             | *       | *                                    | *  |

<sup>a</sup>There were 61 respondents who rated each of the 30 categories.

# Mythe 6 : la discipline, c'est l'affaire des parents

- « Si un enfant ne sait pas lire, nous lui enseignons. »
- « Si un enfant ne sait pas nager, nous lui enseignons. »
- « Si un enfant ne sait pas multiplier, nous lui enseignons. »
- « Si un enfant ne sait pas se comporter, nous...



Normand St-Georges

... lui enseignons.

... le punissons.

**Pourquoi ne sommes-nous pas capables de finir la dernière phrase aussi naturellement que les autres ?**

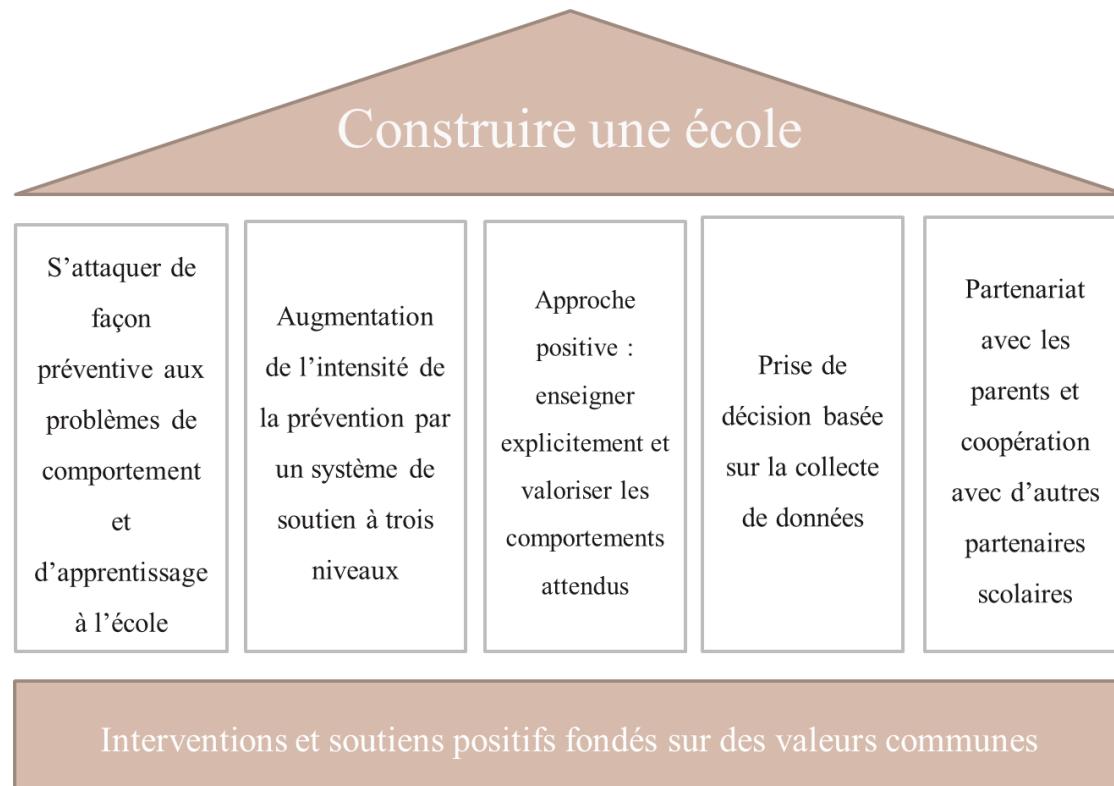
**Séminaire de pratique professionnelle 2 – simulation**

Équipe PEME

# Mythe 6 : la discipline, c'est l'affaire des parents



Mais quelles alternatives efficaces :



Deltour (2021) & Deltour et al. (2021)

Séminaire de pratique professionnelle 2 – simulation

Équipe PEME

# Mythe 7 : la notation scolaire est juste et équitable

L'évaluation scolaire est sujette à de nombreux biais :

- Effet d'ordre (Bonniol, 1972)
- Effet de réputation (Findlay & Ste-Marie, 2004)
- Effet de halo (Malouff et Thorsteinsson, 2016)
- Variabilité interjuges (Detheux-Jehin & Kellens, 1992)
- ...



➔ l'évaluation scolaire ne traite pas équitablement les individus en fonction de caractéristiques extérieures à la performance (Dachet et al., à paraître)

# Mythe 7 : la notation scolaire est juste et équitable

Mais quelles alternatives efficaces :

- Evaluation formative (Lee et al., 2020)
- Évaluation par les pairs (Double et al., 2020)
- Développement de la métacognition et partant, de l'auto-évaluation (Karaman et al., 2021)
- Évaluation à l'aveugle (Dachet et al., à paraître)



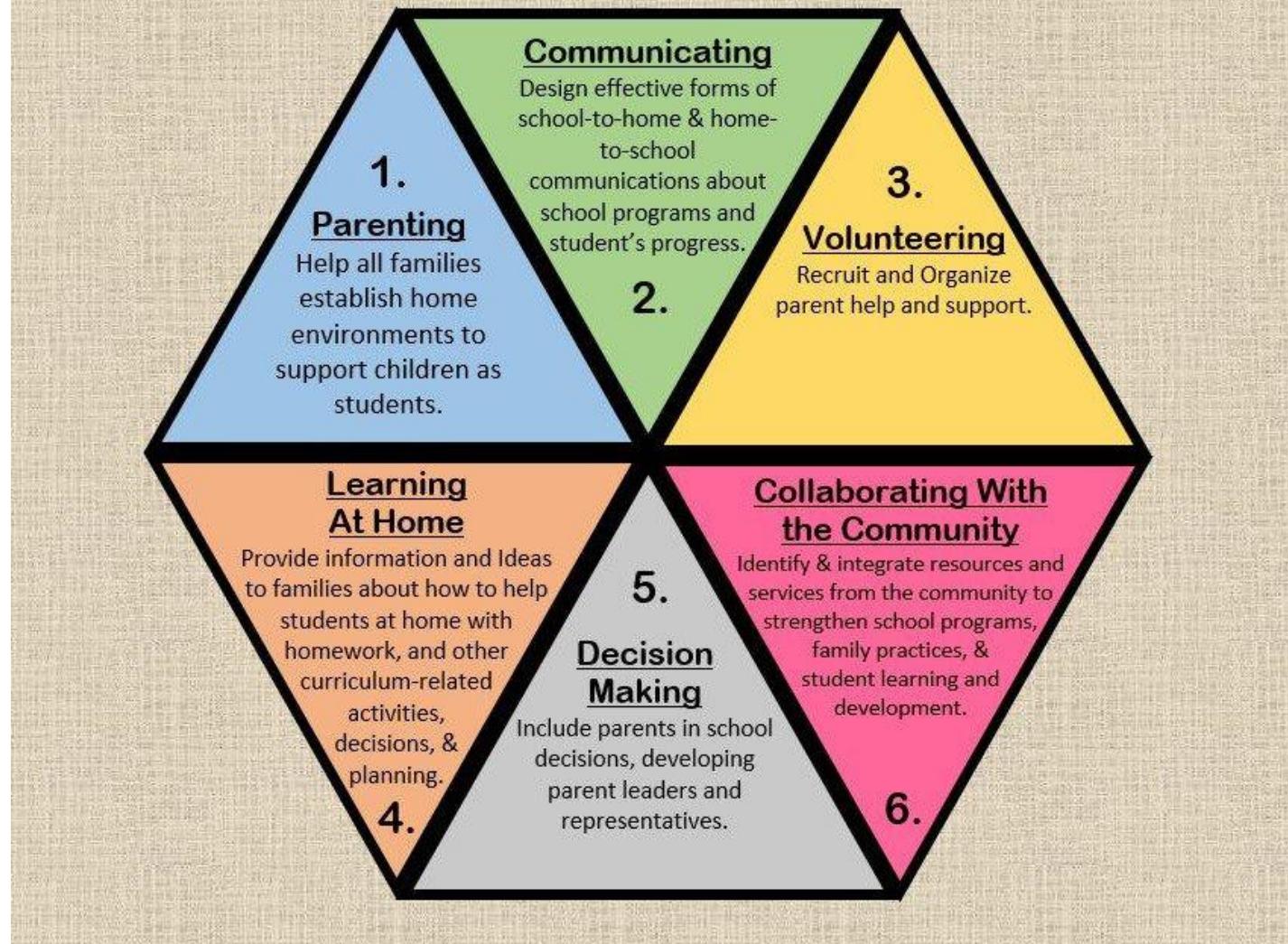
# Mythe 8 : l'école n'a pas besoin des parents pour fonctionner

En théorie, l'école ne s'adresse pas aux parents ...  
mais :

- Implication parentale est corrélée positivement avec les performances académiques (Kim, 2022)
- Effets positifs d'un accueil des familles et d'un travail sur la relation familles-école (Epstein, 2010)
- Effets positifs des interventions comprenant une composante parentale (Sheridan et al., 2019)
- Programme de formation à la parentalité (Jeong et al., 2021)



# Joyce Epstein's framework of 6 Types of Involvement for School-Family-Community Partnerships

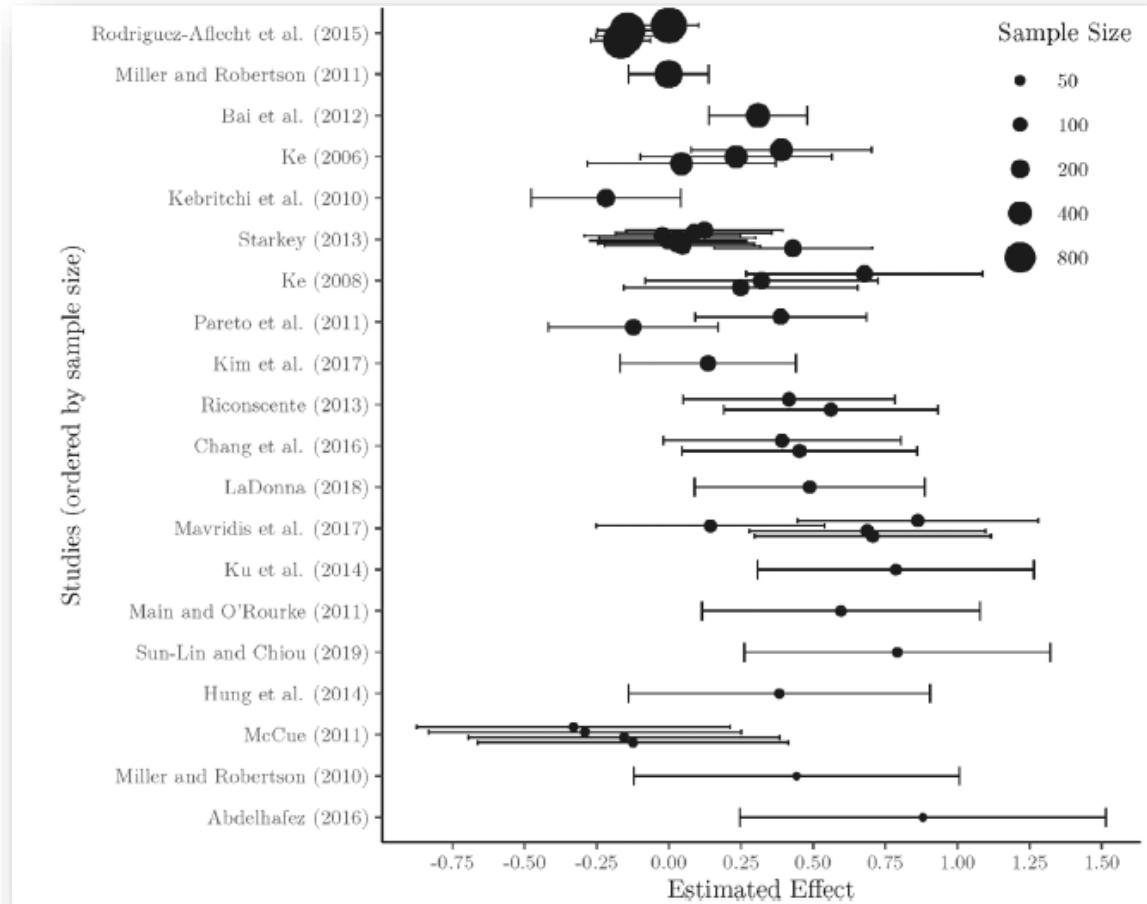


# Mythe 9 : le recours au numérique permet de mieux enseigner/apprendre

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Objectif</b>              | Synthétiser (avec une méthode quantitative) les résultats des études portant sur les effets des jeux numériques sur la motivation en mathématiques des élèves  |
| <b>Design</b>                | Revue systématique de la littérature (avec méta-analyse)   |
| <b>Méthode</b>               | Suivant les recommandations de PRISMA - <i>Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses</i> (checklist de 27 caractéristiques nécessaires à la bonne présentation d'une revue systématique de la littérature bien menée) |
| <b>BD</b>                    | 5 bases de données utilisées (ERIC, PSYCHINFO, SCOPUS, ...)  |
| <b>Critères de sélection</b> | (i) Focale sur les mathématiques ;<br>(ii) Données relatives au prétest sont disponibles ;<br>(iii) Présence d'un groupe contrôle “ <i>business as usual</i> ”.<br>➔ 20 articles inclus  |

Issu de Fadda et al. (2021)

# Mythe 9 : le recours au numérique permet de mieux enseigner/apprendre



# Mythe 10 : le travail de groupe, une modalité toujours motivante et efficace

- Argument « social » : apprentissage du travail en groupe
- Argument « naturaliste » : apprentissage naît de l’interaction en contexte réel
- Argument « pédagogique » : apprentissage de tâches spécifiques (confrontation, entre-aide...)

Sweller (2015) : « nous apprenons beaucoup en empruntant à autrui ses connaissances, et bien peu en découvrant pas nous-même ; quand nous empruntons une connaissance à autrui, nous ne lui enlevons rien, tandis que cette connaissance nous modifie, elle réorganise nos connaissances antérieures »

Mais peu d'info sur l'apprentissage réel en groupe restreint à l'école

Mais la collaboration est coûteuse et quid des activités qu'on fait plus rapidement seul

Mais toutes les tâches du quotidien ne se prêtent pas à l'activité de groupe



# Mythe 10 : le travail de groupe, une modalité toujours motivante et efficace

Mais quelles alternatives efficaces :

- Sélection d'activités spécifiques (qu'on doit faire en groupe) et pour lesquelles le groupe possède une plus-value (Tricot, 2017)
- Tutorat (Chang et al., 2025)
- Pédagogie coopérative (Connac, 2025) et autres approches collaboratives
  - Script scénarisant les tâches successives et le rôle respectif des élèves (Tricot, 2017)
  - Susciter de l'interdépendance
  - Coordination, coopération et puis co-construction (Tricot, 2017)



# 2. Contrat de cours

# Contrat du séminaire de pratique professionnelle 2

Professeur Dylan Dachet & Professeure Sandrine Lothaire  
Collaboratrices pédagogiques : Mélanie Leurs & Barbara Jochmans

# 1. Le service PEME



## Dylan Dachet, professeur

### **Titulaire du cours**

Instituteur primaire

Docteur en Sciences de l'éducation

Chargé de cours (UMons, UCA & CRLg)

[dylan.dachet@umons.ac.be](mailto:dylan.dachet@umons.ac.be)



## Sandrine Lothaire, professeure

Sociologue et formatrice d'enseignants

Docteure en Sociologie

Chargé de cours (UMons)



## Eva Gonzalez Vargas, assistante

Institutrice primaire

Master en sciences de l'éducation

Doctorante



## Mélanie Leurs

Collaboratrice pédagogique

Psychopédagogue

Orthopédagogue



## Geralda Rika, assistante

AESI langues germaniques

Master en sciences de l'éducation

Doctorante



## Barbara Jochmans

Collaboratrice pédagogique

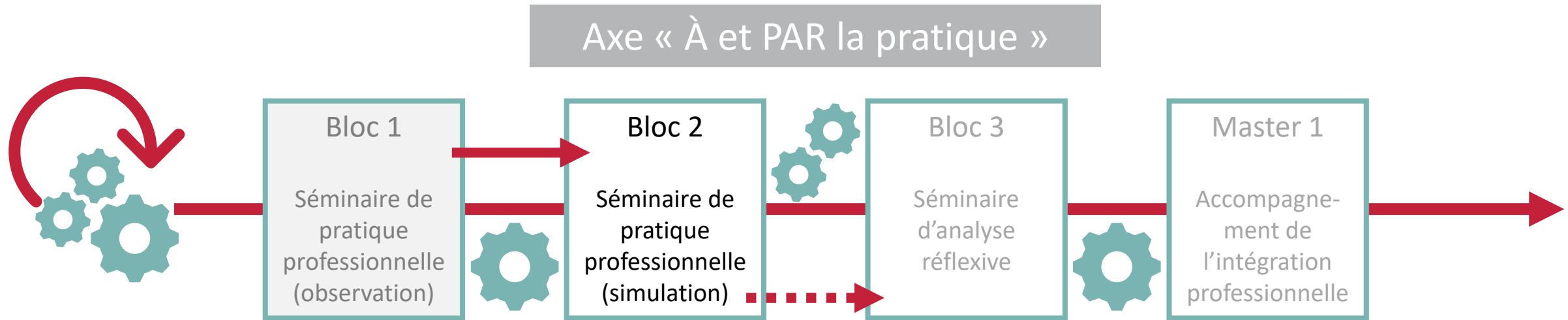
Institutrice primaire,

Master en Sciences de l'Éducation  
doctorante



## 2. La place du cours dans le cursus

Intitulé du cours : **Séminaire de pratique professionnelle** (2 crédits)



# 3. Les compétences mobilisées dans le cours

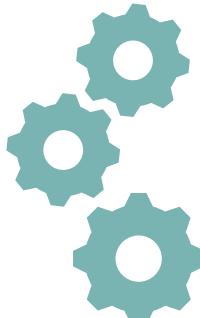


## Compétences travaillées

C3

Les compétences de l'organisateur et de l'accompagnateur d'apprentissages dans une dynamique évolutive

- Maîtriser les savoirs relatifs aux processus d'apprentissage, aux recherches sur les différents modèles et théories de l'enseignement
- Agir comme pédagogue au sein de la classe et au sein de l'établissement scolaire dans une perspective collective
- Créer un cadre relationnel bienveillant pour faciliter la communication avec les élèves, leur entourage (notamment familial) ainsi qu'avec les collègues
- Gérer le groupe-classe en situation éducative et pédagogique de manière stimulante, structurante et sécurisante



C4

Les compétences du praticien réflexif

- Lire de manière critique les résultats de recherches scientifiques en éducation et en didactique et s'en inspirer pour son action d'enseignement ainsi que s'appuyer sur diverses disciplines des sciences humaines pour analyser et agir en situation professionnelle

# 4. Les objectifs



## 1. Acquis d'apprentissage en termes de connaissances

- Analyser des gestes professionnels associés à l'enseignement ;
- Appliquer des grilles d'observation de la pratique professionnelle enseignante validées par la recherche.



## 2. Acquis d'apprentissage en termes d'aptitudes

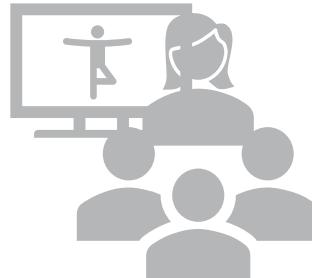
- Analyser des pratiques professionnelles effectives (personnelles et de pairs), à l'aide d'une grille d'observation, en recourant soit au micro-enseignement, soit à la vidéoscopie (auto-confrontation).

# 5. Le scénario

Pour y arriver...



Des présentations



Des démonstrations



De la pratique



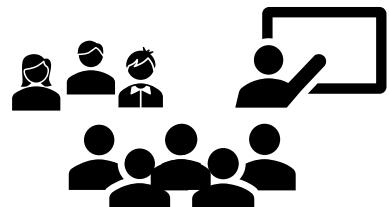
Un travail collectif

1



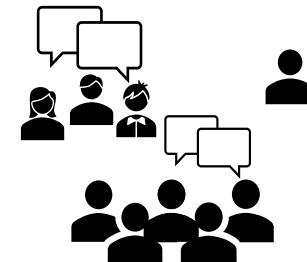
Planification

2



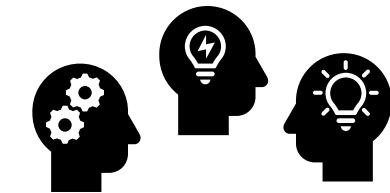
Micro-enseignement

3



Feedback

4



Travail réflexif

# 6. Les ressources disponibles



Supports de cours



Outils divers



moodle

Séminaire des pratiques professionnelles  
Sections 1, 2 et 3

GOPROF!

## 7. Notre offre et nos attentes



### Un partenariat

#### Ce que nous offrons...



Une équipe



Un accompagnement



Des ressources



Des interactions

#### Ce que nous attendons...



Votre présence au cours

→ attentive et respectueuse



Une participation active

→ interactions (lors des séances de micro-enseignement )



Une implication personnelle

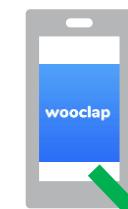
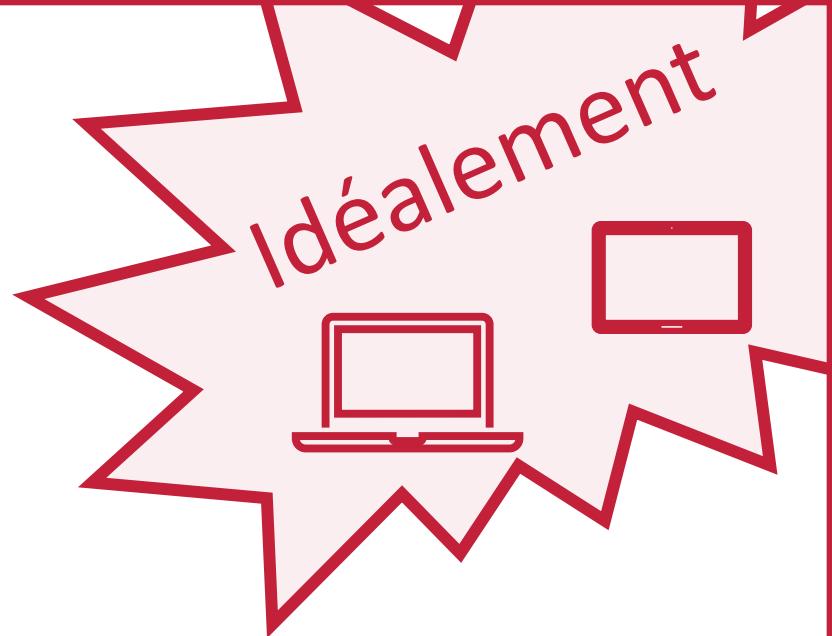
→ au sein du **sous-groupe**



Une communication efficace

↑  
Synchrone (temps de Q/R)

Asynchrone (forum + 1 séance)



# 8. Les modalités d'évaluation



- Dépôt de la préparation
- Présentation brève du contexte
- Identification et description du geste professionnel
- Analyse du geste professionnel en contexte
- Prise de recul (par l'expérience)
- Bibliographie
- Forme

# 9. L'organisation des séances

Qu'allons-nous faire ensemble ?



Au menu



## Séance 1

Introduction  
Contrat de cours  
Rappel grille miroir des gestes professionnels (Bocquillon, 2020)  
Mise en projet



## Séances 2 à 3

Planification de l'activité de micro-enseignement en sous-groupe



## Séances 4 à 8

Micro-enseignement  
Feedback (observateurs & élèves)



## Séance 9

Réflexion générale sur le dispositif de micro-enseignement  
Feedback général

## Séance 10

Temps d'écriture collectif et encadré (possibilité de Q/R)



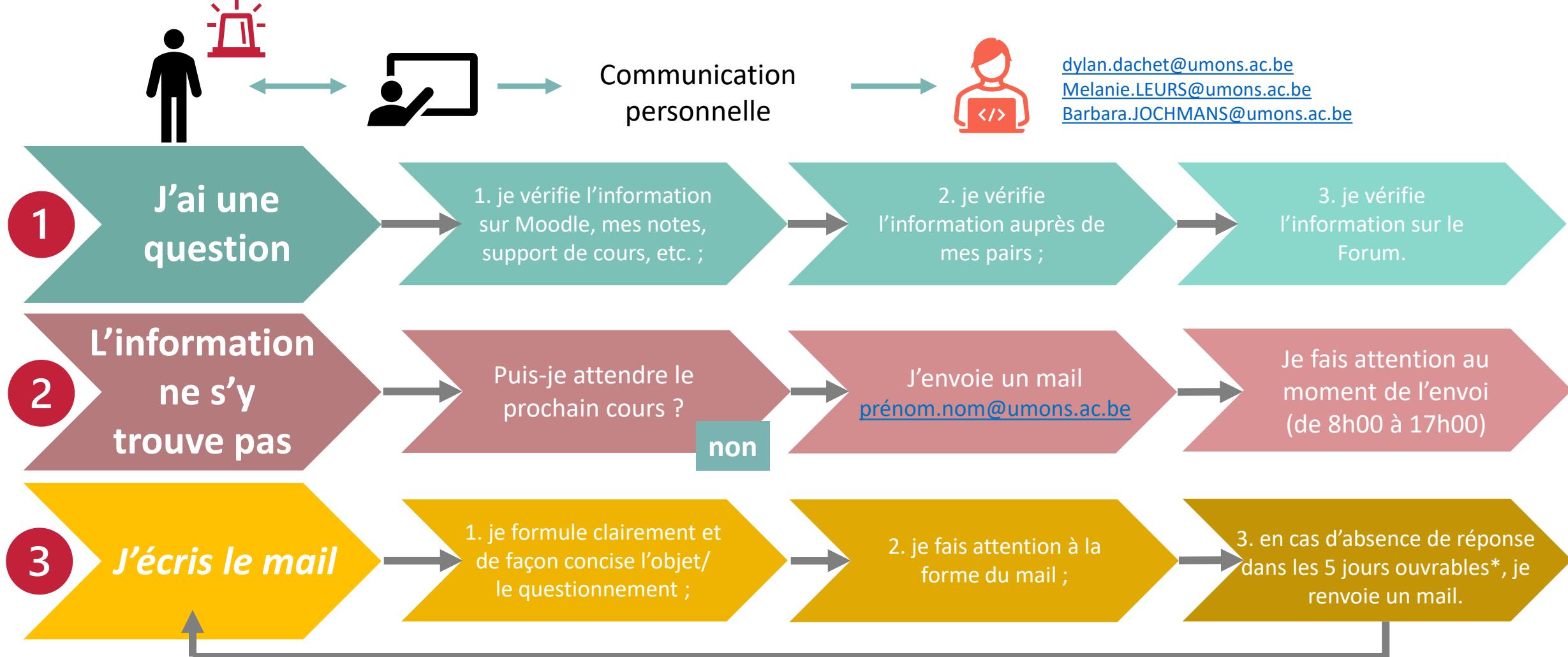
## 2. Contrat de cours : communication

1. Synchrone → Moments d'interaction lors des cours

2. Asynchrone :



## 2. Contrat de cours : charte de communication



# 3. Les gestes professionnels

Rappel de la saison 1

### 3.1. Qu'est-ce qu'un geste professionnel?

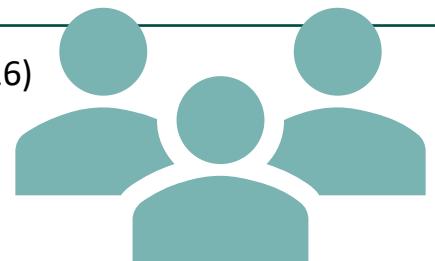
Toutes les actions verbales  
ou non verbales observables  
des enseignants



(Bocquillon et al., 2018)

- Actes de langage, actions gestuelles, expressions du visage
- Action toujours adressée et inscrite dans des codes/une situation

(BrudermaNN & Pélissier, 2008; Bucheton, 2021; Jorro, 2016)



## 3.2. Les gestes professionnels fondamentaux

La gestion de classe

Catégories liées à la gestion de classe

La présentation d'éléments liés au contenu

L'objectivation

Catégories liées à l'instruction

Les feedbacks et l'étayage

Les consignes

Les réponses des élèves

Catégories liées aux interventions verbales des élèves

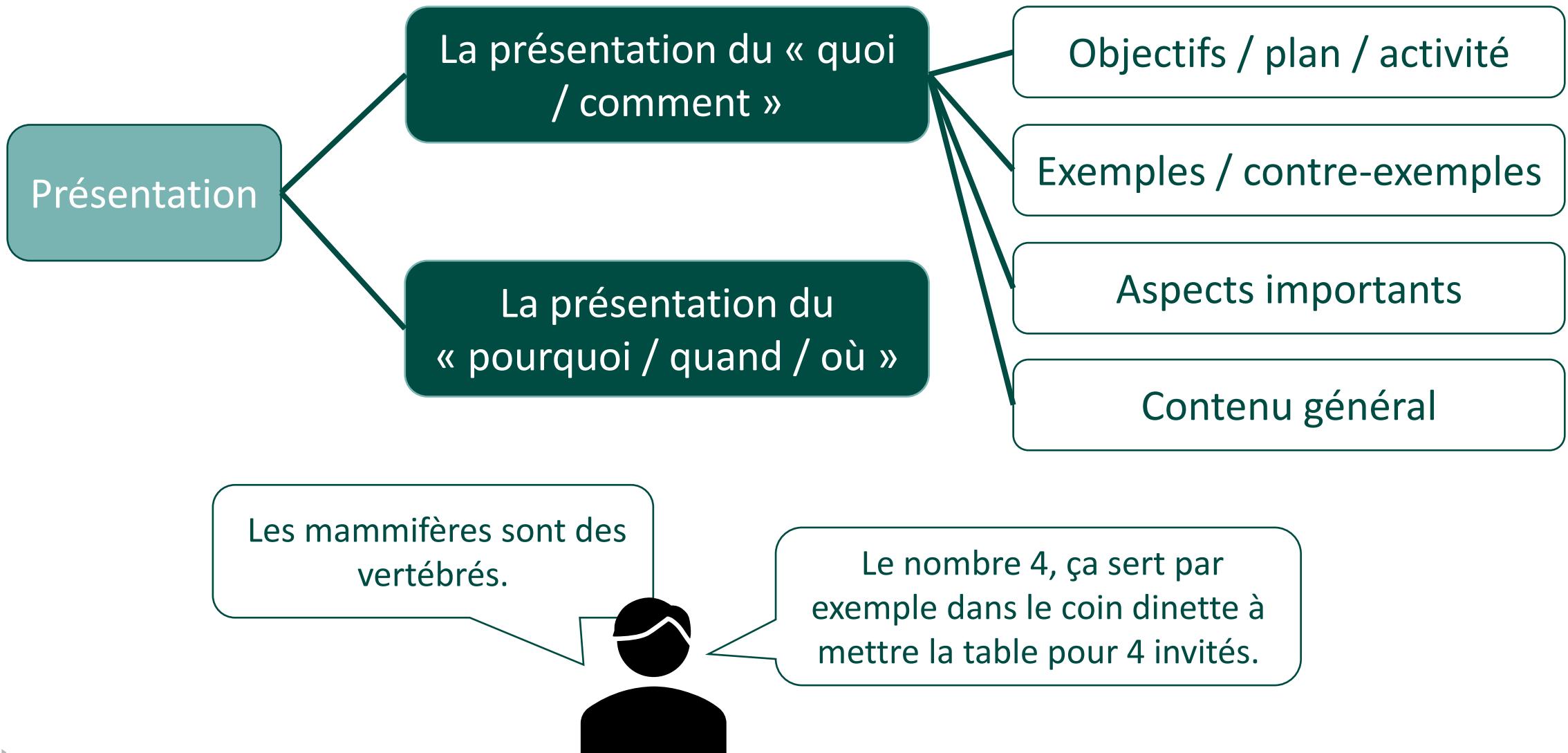
« Les gestes professionnels de gestion (...) permettent d'instaurer les conditions nécessaires pour que l'enseignement et l'apprentissage puissent se réaliser. »



# La gestion de classe

| Gestion de classe                                  | Définition & Illustration  |
|--|--|
| Interventions sociales positives                   | <ul style="list-style-type: none"><li>utiliser des interventions sociales positives (politesse, humour, empathie, etc.).</li></ul> <p><b>Exemple :</b> « J'espère que vous allez tous bien aujourd'hui ! »</p>                                       |
| Interventions sociales négatives                   | <ul style="list-style-type: none"><li>manifester de l'affectivité négatives (menaces, attitude cynique, etc.).</li></ul> <p><b>Exemple :</b> « Si tu continues comme ça, tu n'iras pas en récréation. »</p>  |
| Renforcement positif                               | <ul style="list-style-type: none"><li>fournir un renforcement à un élève qui met en place un comportement préalablement enseigné.</li></ul> <p><b>Exemple :</b> « Super, tu as levé le doigt pour demander la parole ! »</p>                         |
| Captation de l'attention                           | <ul style="list-style-type: none"><li>capter l'attention des élèves.</li></ul> <p><b>Exemple :</b> « Soyez attentifs ! »</p>   |
| Gestion de l'espace et/ou du temps                 | <ul style="list-style-type: none"><li>gérer l'espace (ex. : indiquer les déplacements) et/ou le temps (ex. : indiquer la durée d'un exercice).</li></ul> <p><b>Exemple :</b> « Je vous laisse 10 minutes pour réaliser cet exercice ? »</p>          |
| Gestion de la participation                        | <ul style="list-style-type: none"><li>désigner quel(s) élève(s) doi(ven)t réaliser la tâche demandée (ex. : aller écrire au tableau).</li></ul> <p><b>Exemple :</b> « Lucas, peux-tu lire ce paragraphe ? »</p>                                      |
| Gestion logistique                                 | <ul style="list-style-type: none"><li>gérer les aspects logistiques de la classe (distribution des feuilles, places assises, présence, etc.).</li></ul> <p><b>Exemple :</b> « Je vous distribue les feuilles à ranger dans la farde d'avis. »</p>    |
| Gestion préventive des comportements               | <ul style="list-style-type: none"><li>favoriser les comportements positifs enseignés et diminuer la probabilité d'apparition d'écart de conduite.</li></ul> <p><b>Exemple :</b> « Souvenez-vous, avant de prendre la parole, je lève le doigt. »</p> |
| Gestion corrective des écarts de conduites mineurs | <ul style="list-style-type: none"><li>gérer un écart de conduite mineur d'un élève.</li></ul> <p><b>Exemple :</b> « Chut ! »</p>   |

# La présentation du contenu

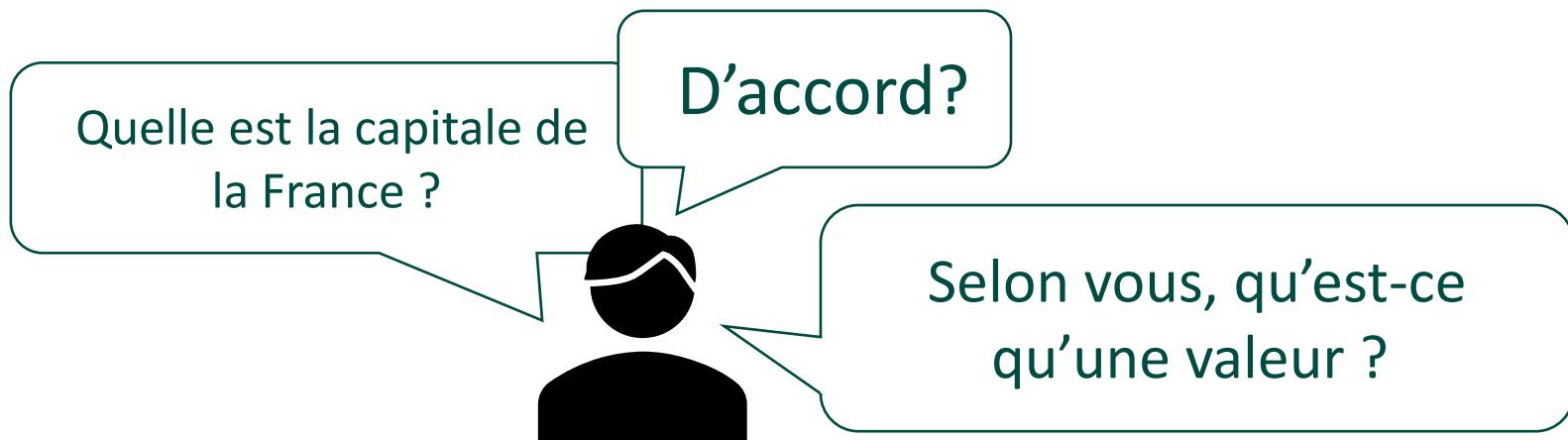


# La présentation du contenu

| Présentation du contenu                   | Définition & Illustration  |
|---|--|
| Objectif / plan / activité                | <ul style="list-style-type: none"><li>présenter l'objectif, le plan / l'activité.</li></ul> <p><b>Exemple :</b> « Aujourd'hui, nous allons apprendre à résoudre des multiplications écrites. »</p>   |
| Exemples / contre-exemples                | <ul style="list-style-type: none"><li>présenter un (contre-)exemple.</li></ul> <p><b>Exemple :</b> « Par exemple, le chien est un mammifère. »</p>   |
| Aspects importants                        | <ul style="list-style-type: none"><li>souligner les aspects importants.</li></ul> <p><b>Exemple :</b> « Il est important de retenir que les invertébrés n'ont pas de squelette. »</p>  |
| Contenu général                           | <ul style="list-style-type: none"><li>présenter un « contenu général ».</li></ul> <p><b>Exemple :</b> « Les mammifères sont des vertébrés. »</p>   |
| Présentation du « pourquoi / quand / où » | <ul style="list-style-type: none"><li>présenter aux élèves la raison pour laquelle réaliser une tâche/ utiliser un savoir ou lorsqu'il leur indique quand et/ou où réaliser une tâche / utiliser un savoir</li></ul> <p><b>Exemple :</b> « Le nombre 4, ça sert par exemple dans le coin dinette à mettre la table pour 4 invités. »</p> |

# L'objectivation

« Les objectivations ont pour but de rendre visible quelque chose qui est de l'ordre de l'invisible. Par exemple objectiver la manière dont les élèves construisent les apprentissages, la manière dont ils comprennent, dont ils vivent l'apprentissage ou encore le cheminement emprunté par leurs pensées. »



# L'objectivation

| Objectivation   | Définition & Illustration  |
|---|--|
| Objectivation stéréotypée   | <ul style="list-style-type: none"><li>• vérifier la compréhension des élèves avec des interventions très courtes.<br/><b>Exemple :</b> « D'accord ? »</li></ul>                                    |
| Objectivation spécifique  | <ul style="list-style-type: none"><li>• vérifier la compréhension des élèves avec des interventions plus élaborées.<br/><b>Exemple :</b> « Qu'est-ce que tu comprends de ce point ? »</li></ul>    |
| Objectivation du contenu  | <ul style="list-style-type: none"><li>• objectiver le contenu déjà enseigné.<br/><b>Exemple :</b> « Quelle est la capitale de la France ? »</li></ul>  |
| Objectivation de la métacognition                                   | <ul style="list-style-type: none"><li>• objectiver la métacognition des élèves.<br/><b>Exemple :</b> « Comment as-tu trouvé la réponse 3 ? »</li></ul>   |
| Objectivation de l'opinion / de l'exp. perso. / des représentations | <ul style="list-style-type: none"><li>• demander l'avis des élèves, leur expérience personnelle ou leurs représentations.<br/><b>Exemple :</b> « Selon vous, qu'est-ce qu'une valeur ? »</li></ul> |

# Les feedbacks et l'étayage

« Un feedback peut être défini comme une information fournie par un agent (ex. : un enseignant, un pair, un livre, un parent, soi-même, une expérience...) à propos d'une performance ou d'une compréhension. Un feedback est donc consécutif à une performance et doit fournir suffisamment d'informations à l'élève pour lui permettre de combler l'**écart entre sa performance et la performance attendue** (Hattie & Timperley, 2007). »

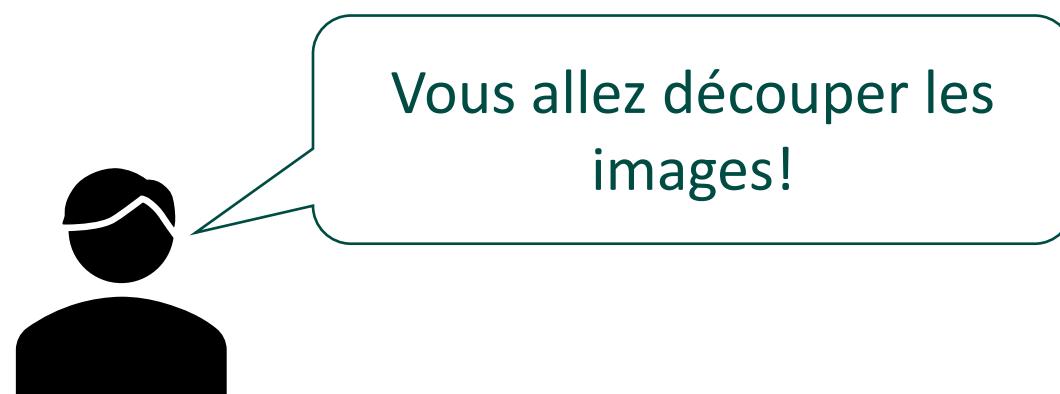


# Les feedbacks et l'étayage

| Feedback et étayage                              | Définition & Illustration  |
|--|--|
| Feedback stéréotypé                              | <ul style="list-style-type: none"><li>• approuver / désapprouver la réponse d'un élève sans expliquer pourquoi elle est correcte ou non ;</li><li>• après la réponse de l'élève, donner la bonne réponse sans l'expliquer.</li></ul> <p>Exemple : « Bien. »</p>  |
| Feedback spécifique                              | <ul style="list-style-type: none"><li>• approuver / désapprouver la réponse de l'élève en expliquant pourquoi elle est correcte ou non ;</li><li>• après une réponse de l'élève, donner la bonne réponse en l'expliquant.</li></ul> <p>Exemple : « Très bien ! Tu as bien respecté les trois parties de l'écrit comme nous l'avons vu en classe. »</p> |
| Feedback soll. une corr. / une amél. / un dév.   | <ul style="list-style-type: none"><li>• inviter un élève à corriger, à améliorer ou à développer sa réponse.</li></ul> <p>Exemple : « Il manque une étape dans ton calcul, relis ce que tu as noté. »</p>  |
| Feedback de contrôle                             | <ul style="list-style-type: none"><li>• inviter l'élève à autoévaluer ou à vérifier sa propre réponse.</li></ul> <p>Exemple : « Selon toi, ta réponse est correcte ou non ? Va vérifier dans le référentiel. »</p>   |
| Feedback sollicitant une éval. mut. entre élèves | <ul style="list-style-type: none"><li>• demander à un ou à des élève(s) d'évaluer la réponse fournie par un autre élève.</li></ul> <p>Exemple : « Que pensez-vous de la réponse de Chloé ? »</p>   |
| Feedback sur le soi                              | <ul style="list-style-type: none"><li>• émettre un jugement sur l'élève en tant que personne, et non sur le produit / le processus.</li></ul> <p>Exemple : « Le français n'est vraiment pas ton domaine ! »</p>  |
| Étayage  | <ul style="list-style-type: none"><li>• fournir une aide physique, verbal ou visuel à un élève.</li></ul> <p>Exemple : « Regarde la démarche indiquée au tableau pour effectuer le calcul. »</p>   |

## Les consignes

« La consigne fait partie des gestes professionnels utilisés de manière quotidienne par l'enseignant. Elle doit revêtir quelques **caractéristiques** telles que la **clarté**, la **non-ambiguïté** et la **concision** (Archer et Hugues, 2011). Son énoncé oral doit être doublé par une forme écrite. »

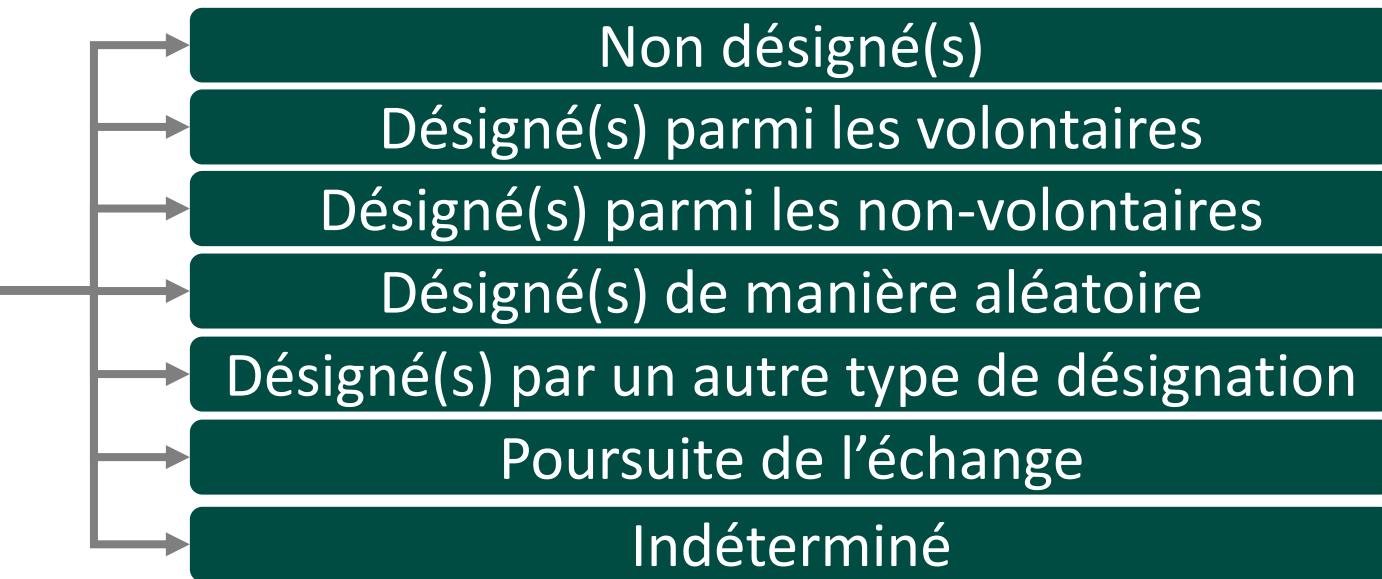


# Les consignes

| Consignes | Définition et illustration   |
|-----------|--|
| Consignes | <ul style="list-style-type: none"><li>• donner des consignes orales ou écrites liées au contenu / à la tâche.<br/><b>Exemple :</b> « Vous allez découper les images. »</li></ul> |

# Les réponses des élèves

Les réponses fournies par un ou des élèves



Pierre répond à la question.



# Les réponses des élèves

| Réponses des élèves                                | Définition & Illustration  |
|--|--|
| <b>Non désigné(s)</b>                              | <ul style="list-style-type: none"><li>• un ou des élève(s) non désigné(s) donne(nt) la réponse parce que l'enseignant a sollicité les élèves « à la cantonade », c'est-à-dire sans désigner qui doit répondre.</li></ul>   |
| <b>Désigné(s) parmi les volontaires</b>            | <ul style="list-style-type: none"><li>• l'élève ou les élèves qui répond(ent) a / ont été désigné(s) parmi les élèves volontaires.</li></ul>   |
| <b>Désigné(s) parmi les non-volontaires</b>        | <ul style="list-style-type: none"><li>• l'élève ou les élèves qui répond(ent) a / ont été désigné(s) parmi les élèves non-volontaires.</li></ul>   |
| <b>Désigné(s) de manière aléatoire</b>             | <ul style="list-style-type: none"><li>• l'élève ou les élèves qui répond(ent) a / ont été désigné(s) au hasard (ex. : avec un jeu de cartes sur lesquelles sont indiquées les prénoms des élèves).</li></ul>   |
| <b>Désigné(s) par un autre type de désignation</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• l'élève ou les élèves qui répond(ent) a / ont été désigné(s) par un autre moyen (ex. : tableaux blancs, tour de table, etc.).</li></ul>  |
| <b>Poursuite de l'échange</b>                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• l'élève qui répond est celui qui a répondu à la question précédente. L'enseignant continue d'interroger le même élève, généralement en lui demandant de développer, améliorer ou corriger sa réponse ou encore de la contrôler</li></ul> |
| <b>Indéterminé</b>                                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• impossible de dire si l'élève qui répond est un élève non désigné, volontaire ou si c'est le même qui a répondu juste avant (« poursuite de l'échange »).</li></ul>  |

# 4. Mise en application

Travail de codage des gestes professionnels fondamentaux

# 4.1. Contexte

**Vidéo :** La régulation tactile de l'enseignant (Christophe)



**Source :** [https://archives.uness.fr/sites/uv2s/media/s1401\\_supervision/co/supervision\\_web.html](https://archives.uness.fr/sites/uv2s/media/s1401_supervision/co/supervision_web.html)

Observation et Régul'@ction en EPS

unf3s uv2s Université Numérique Francophone des Sciences de la Santé et du Sport

Université virtuelle en Sciences du Sport

École supérieure du professorat et de l'éducation Aix-Marseille Université

espe Académie d'Aix-Marseille

## Observation et Régul'@ction en EPS

Lionel Roche & Nathalie Gal-Petitiaux

Version 1  
Septembre 2016

**Présentation** de la vidéo de situation de classe :

- classe de 6<sup>e</sup> collège de centre-ville (6<sup>e</sup> primaire chez nous);
- leçon 7 sur 9;
- Christophe enseignant d'EPS depuis 16 ans;
- situation de régulation sur un atelier;
- vidéo en plan embarqué.

### Présentation des auteurs

Lionel Roche

Lionel Roche

est professeur d'EPS à l'UFR-STAPS de Clermont-Ferrand et investi dans la formation des enseignants depuis de nombreuses années. Il réalise actuellement un doctorat STAPS au sein du laboratoire ACTé (EA 4281, Clermont-Ferrand) sur la conception et l'usage de dispositifs de vidéo-formation centrés sur l'analyse de pratiques professionnelles en sport, et destinés à la formation des intervenants en Education physique et en sport (étudiants en STAPS et à l'ESPE, enseignants d'EPS, éducateurs et entraîneurs sportifs).

Contact : [lionel.roche@univ-bpclermont.fr](mailto:lionel.roche@univ-bpclermont.fr)

Nathalie Gal-Petitiaux

Nathalie Gal-Petitiaux

est enseignant-chercheur, MCF-HDR à l'UFR-STAPS de Clermont-Ferrand. Elle a d'abord été professeur agrégée d'EPS dans l'enseignement secondaire puis dans le supérieur où, elle s'est fortement impliquée dans la formation des enseignants d'EPS. Ses activités de recherche portent sur (a) l'activité des enseignants et des élèves en classe d'EPS, (b) les interactions enseignant-apprenants, (c) le corps dans les interactions, (d) et l'usage de la vidéo en formation des enseignants. Membre du laboratoire ACTé (EA 4281, Clermont-Ferrand), elle a été Présidente de l'Association internationale francophone pour la Recherche sur l'Intervention en Sport (ARIS) de 2012 à 2016, et est actuellement directrice adjointe de l'UFRSTAPS de Clermont-Fd.

Contact : [nathalie.gal-petitiaux@univ-bpclermont.fr](mailto:nathalie.gal-petitiaux@univ-bpclermont.fr)

## 4.2. Consignes

**Vidéo** : La régulation tactile de l'enseignant (Christophe)



Durée : 1'30''

- 1) Visionner la vidéo librement
- 2) Visionner la vidéo en repérant des gestes professionnels
  - Phrase dite / geste posé par l'enseignant
  - Geste professionnel identifié
- 3) Mise en commun
  - Identification de gestes professionnels
  - Repérage dans la vidéo
- 4) Présentation du codage de la séquence

## 4.3. Recherche des gestes professionnels



[https://archives.uness.fr/sites/uv2s/media/s1401\\_supervision/co/supervision\\_web.html](https://archives.uness.fr/sites/uv2s/media/s1401_supervision/co/supervision_web.html)

# 4.4. Codage

| N° | “    | Actions + paroles  | Gestes professionnels                                  |
|----|------|--|--|
| 1  | 7''  | S'approche d'un groupe qui n'est pas au travail              | Gestion préventive                                     |
| 2  | 10'' | « Alors les filles! »  | Captation de l'attention                               |
| 3  | 12'' | « Ça marche, ici? »  | Objectivation spécifique                               |
| 4  | 13'' | « Qu'est-ce qui ne marche pas? »                             | Feedback sollicitant un développement                  |
| 5  | 16'' | « T'as peur? »   | Intervention sociale positive                          |
| 6  | 19'' | « Eh bien, on va remettre ça en route. »                     | Présentation de l'objectif                             |
| 7  | 21'' | « Alors, rentre ta tête. »                                   | Captation de l'attention + consigne + étayage physique |
| 8  | 22'' | « Voilà! »   | Feedback stéréotypé                                    |
| 9  | 23'' | « Tu vas chercher à poser tes pieds... tes mains, pardon. »  | Étayage verbal + physique                              |
| 10 | 26'' | « Quand on dit les mains aux oreilles, ça donne un repère. » | Présentation du contenu                                |
| 11 | 28'' | « Voilà! »   | Feedback stéréotypé                                    |
| 12 | 29'' | « Et surtout, tes doigts vont venir se dérouler... »         | Étayage verbal + physique                              |
| 13 | 32'' | « D'accord? »  | Objectivation stéréotypée                              |
| 14 | 33'' | « Au niveau du plan, du plan incliné qui est ici. »          | Étayage verbal   |
| 15 | 36'' | « Allez, c'est parti! On bascule, tout simplement. »         | Intervention sociale positive + étayage physique       |

# 5. Consignes pour la séance suivante

Présentation du contexte : se former aux pratiques efficaces

# A vous de jouer

Par groupe,

- 1) Choisir un mythe éducatif et une pratique efficace pouvant être utilisée comme une alternative à ce mythe
- 2) Créer une séquence d'enseignement de 17 minutes comprenant :
  - Une présentation méthodologique de la pratique efficace que vous souhaitez mettre en œuvre (à partir de recherches réalisées de votre côté ... mais on est là pour vous aider) = 2'
  - Une activité pédagogique permettant d'exemplifier la mise en œuvre cette pratique efficace = 15'

Cette activité pédagogique :

- peut être inspirée/issue de votre stage d'observation, de votre passé d'élève, ...
- peut concerner n'importe quelle discipline, thématique ... et être destinée à des élèves de n'importe quel âge
- **doit faire l'objet d'une préparation écrite** en respectant les canevas utilisés lors de vos AFP et en y incluant les éléments que nous vous demanderons (notamment, les gestes professionnels rappelés aujourd'hui et découverts en BAB1 & la pratique efficace sélectionnée)

# Bibliographie

- Baye, A., & Monseur, C. (2016). Gender differences in variability and extreme scores in an international contexte. *Large-scale Assessments in Education*, 4, 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40536-015-0015-x>
- Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2)
- Bonniol, J. J. (1972). *Les comportements d'estimation dans une tâche d'évaluation d'épreuves scolaires* [Doctoral Dissertation, Université de Provence].
- Bressoux, P., Lima, L. & Monseur, C. (2019). Reducing the number of pupils in French first-grade classes: is there evidence of contemporaneous and carryover effect ? *International Journal of Educational Research*, 96, 136-145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.10.006>
- Carta, J. J., Schnitz, A. G., & Greenwood, C. R. (2025). Interventions for promoting kindergarten readiness. *Education and Treatment of Children*. <https://doi.org/10.1007/s43494-025-00152-5>
- Chang, A., Mauer, E., Wanzek, J. et al. (2025) Examining the Academic Effects of Cross-age Tutoring: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 37, 19. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09997-z>
- Connac, S. (2025). *Apprendre avec les pedagogies coopératives: : démarches et outils pour l'école*. ESF Sciences Humaines
- Crahay, M. (2019) Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? (4th ed.). De Boeck supérieur
- Croce, P. (2024). *Où sont les albums jeunesse antisexiste ?* Fabula
- D'Agostino, J. V., & Harmey, S. J. (2016). An international meta-analysis of reading recovery. *Journal of Education for Student Placed at Risk*, 21(1), 29-46. <https://doi.org/10.1080/10824669.2015.1112746>

# Bibliographie

- Deltour, C. (2021). *Adapting, implementing, and evaluating the effects of a comprehensive school reform program: the case of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports in French-speaking Belgium*. Université de Liège.
- Deltour, C., Dachet, D., Monseur, C., & Baye, A. (2021). Does SWPBIS Increase Teachers' Collective Efficacy? Evidence From a Quasi-experiment. *Frontiers In Education*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720065>
- Detheux-Jehin, M., & Kellens, M.-F. (1992). *APER secondaire – Recherche en vue de l'amélioration des pratiques d'évaluation - bilan et d'une réduction des redoublements*. Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.
- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: a meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ?. *Revue française de pédagogie*, 146, 105-114. . <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3099>
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114(3), 197-212. <https://doi.org/10.3917/reof.114.0197>.
- Epstein, J. L. (2010). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview press.
- Eren, O., Depew, B., & Barnes, S. (2017). Test-based promotion policies, dropping out, and juvenile crime. *Journal of Public Economics*, 153, 9–31. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2017.07.002>.
- Fadda, D., Pellegrini, M., Vivanet, G., & Zandonella Callegher, C. (2022). Effects of digital games on student motivation in mathematics: A meta-analysis in K-12. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 304–325. <https://doi.org/10.1111/jcal.12618>

# Bibliographie

- Findlay, L. C., & Ste-Marie, D. M. (2004). A Reputation Bias in Figure Skating Judging. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(1), 154–166. <http://doi.org/10.1123/jsep.26.1.154>
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34(100401), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Hyde, J., Liben, L. S., & Martin, C. L. (2011). The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*, 333(6050), 1706–1707. <https://doi.org/10.1126/science.1205031>
- Houadec, V., & Babilot, M. (2008). *50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école*. Canopé (CRDP de Toulouse)
- Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., & Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS medicine*, 18(5), e1003602. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602>
- Jitendra, A. K., Alghamdi, A., Edmunds, R., McKeown, N. M., Mouanoutoua, J., & Roesslein, R. (2020). The Effects of Tier 2 Mathematics Interventions for Students With Mathematics Difficulties: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 87(3), 307-325. <https://doi.org/10.1177/0014402920969187>
- Karaman, P. (2021). The impact of self-assessment on academic performance: a meta-analysis study. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(4), 1151-1166. <https://doi.org/10.46328/ijres.2344>

# Bibliographie

- Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: a second-order meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100463. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463>
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 education: a systematic review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>
- Lewis, R. J., & Vosburgh, W. T. (1988). Effectiveness of Kindergarten Intervention Programs: A Meta-Analysis. *School Psychology International*, 9(4), 265-275. <https://doi.org/10.1177/0143034388094004>
- Malouff, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2016). Bias in grading: A meta-analysis of experimental research findings. *Australian Journal of Education*, 60(3), 245-256. <https://doi.org/10.1177/0004944116664618>
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure* The Free Press.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Monseur C., & BAYE A. (2015). *Quels apports des données PISA pour l'analyse des inégalités scolaires ?* Conseil national d'évaluation du système scolaire
- Nye, B., Hedges, L. V., & Konstantopoulos, S. (1999). The Long-Term Effects of Small Classes: A Five-Year Follow-Up of the Tennessee Class Size Experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 127–142. <https://doi.org/10.2307/1164296>
- Ozek, U. (2015). Hold back to move forward? Early grade retention and student misbehavior. *Education Finance and Policy*, 10(3), 350–377. [https://doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00166](https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00166)

# Bibliographie

- Pahlke, E., Hyde, J. S., & Allison, C. M. (2014). The effects of single-sex compared with coeducational schooling on students' performance and attitudes: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 140(4), 1042–1072. <https://doi.org/10.1037/a0035740>
- Schanzenbach, D. W. (2014). *Does Class Size Matter?* National Education Policy Center.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Sweller, J. (2015). In academe, what is learned, and how is it learned? *Current Directions in Psychological Science*, 24(3), 190–194. <https://doi.org/10.1177/0963721415569570>
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz (Coll. Mythes et réalités).
- Vembye, M. H., Weiss, F., & Hamilton Bhat, B. (2023). The Effects of Co-Teaching and Related Collaborative Models of Instruction on Student Achievement: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 94(3), 376-422. <https://doi.org/10.3102/00346543231186588>
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294. <https://doi.org/10.2307/1170546>