

Guide pour analyser, accompagner et superviser des pratiques de classe

Première partie : la grille « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP), un outil pour analyser des pratiques de classe¹

Marie Bocquillon,

Doctorante FNRS-FRESH, Université de Mons, Institut d'Administration scolaire
Contact : marie.bocquillon@umons.ac.be

Antoine Derobertmeasure,

Chef de Travaux, Ph. D. Université de Mons, Cellule Facultaire de Pédagogie Universitaire
Contact : antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

Marc Demeuse,

Professeur ordinaire, Ph. D. Université de Mons, Institut d'Administration scolaire
Contact : marc.demeuse@umons.ac.be

Version du 18 avril 2017

Résumé

Ce guide présente la version 2.1 de la grille d'observation « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP), celle-ci faisant l'objet d'adaptations successives au fil d'une recherche doctorale intitulée « L'observation outillée des gestes professionnels en référence à des modèles de l'enseignement efficace : un support au développement professionnel et réflexif des futurs enseignants ? ». Ces adaptations successives sont le fruit de différents tests de la grille réalisés par des chercheurs et des étudiants (futurs formateurs d'enseignants et futurs enseignants) qui se servent de la grille pour analyser – à des fins de recherche et de formation - des prestations de futurs enseignants en situation de stage et de micro-enseignement.

La première partie du guide présente la grille « Miroir des Gestes Professionnels » et, à titre illustratif, les résultats descriptifs issus de l'observation en direct de la prestation de stage d'une future enseignante à l'aide de la grille MGP. La seconde partie présente un outil en cours de construction permettant d'utiliser les données d'observation descriptives générées avec la grille MGP afin de compléter une grille de supervision « classique » pouvant être utilisée pour accompagner et évaluer les futurs enseignants.

¹ Avec le soutien du Fonds pour la Recherche en Sciences Humaines, un Fonds associé au Fonds National pour la Recherche Scientifique

Table des matières

1.	Introduction	3
2.	Présentation générale de la grille MGP.....	4
3.	Pourquoi observe-t-on ces gestes professionnels ?.....	17
3.1	Les fonctions des interventions verbales de l'enseignant	17
3.1.1	Les interventions verbales psychopédagogiques	17
3.1.2	Les interventions verbales didactiques	19
3.2	Les interventions verbales des élèves.....	27
3.2.1	Les catégories liées aux interventions verbales des élèves	27
3.2.2	Les modalités liées aux interventions verbales des élèves.....	34
3.3	L'activité de l'élève	35
3.4	Les fonctions des éléments non verbaux.....	39
3.4.1	Les fonctions non verbales psychopédagogiques.....	39
3.4.2	Les fonctions non verbales didactiques	39
3.4.3	Autres éléments non verbaux	40
3.5	Les supports	40
3.6	Les routines	40
4.	Définitions opérationnelles des catégories de la grille MGP et exemples.....	41
5.	Définitions opérationnelles des modalités de la grille MGP et exemples	56
6.	Illustration : les données descriptives obtenues suite au codage en direct avec la grille MGP de la prestation de stage d'une future enseignante	65
7.	Conclusion.....	71
8.	Références	72

1. Introduction

En Belgique francophone, la formation initiale des enseignants est définie par un décret mettant en évidence 13 compétences professionnelles que les futurs enseignants doivent développer (FWB, 2000 ; 2001). Le développement des gestes professionnels et de la pratique réflexive sont au cœur de ces compétences professionnelles et pose de nombreuses questions aux chercheurs et aux formateurs quant aux activités à mettre en place pour développer et évaluer les gestes professionnels et la pratique réflexive.

Ce guide fournit des pistes aux chercheurs et aux formateurs pour analyser, accompagner et superviser des pratiques de classe à travers la présentation d'une grille d'observation créée dans le cadre de la formation pratique dispensée aux futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur et intitulée « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP).

La grille MGP permet de centrer l'attention du superviseur et du futur enseignant sur des gestes professionnels importants à observer et à développer en formation. La lecture de ce guide permet de répondre à la question « Pourquoi observe-t-on ces gestes ? » et fournit des pistes pour observer des gestes professionnels efficaces, c'est-à-dire des gestes professionnels qui permettent à tous les élèves d'apprendre.

La notion de **miroir** renvoie aux trois étapes de la démarche de développement professionnel visée :

- **(1) l'observation objective** : le superviseur / le futur enseignant observe une prestation en centrant son attention sur certains gestes professionnels importants afin de renvoyer un reflet le plus objectif possible de la prestation observée ;
- **(2) l'analyse** : le superviseur et le futur enseignant analysent ensemble / le futur enseignant analyse de manière autonome (à l'écrit ou à l'oral) la prestation (la sienne ou celle d'un pair) en comparant les gestes professionnels observés aux gestes professionnels efficaces et équitables identifiés dans la littérature, tout en prenant en compte les intentions de l'enseignant observé et le contexte dans lequel s'est déroulée sa prestation ;
- **(3) le développement et l'amélioration des gestes professionnels** : sur base de l'analyse effectuée, le futur enseignant met en œuvre des pistes d'amélioration (formulées de manière autonome ou conjointement avec le superviseur).

La figure 1 résume cette démarche cyclique.

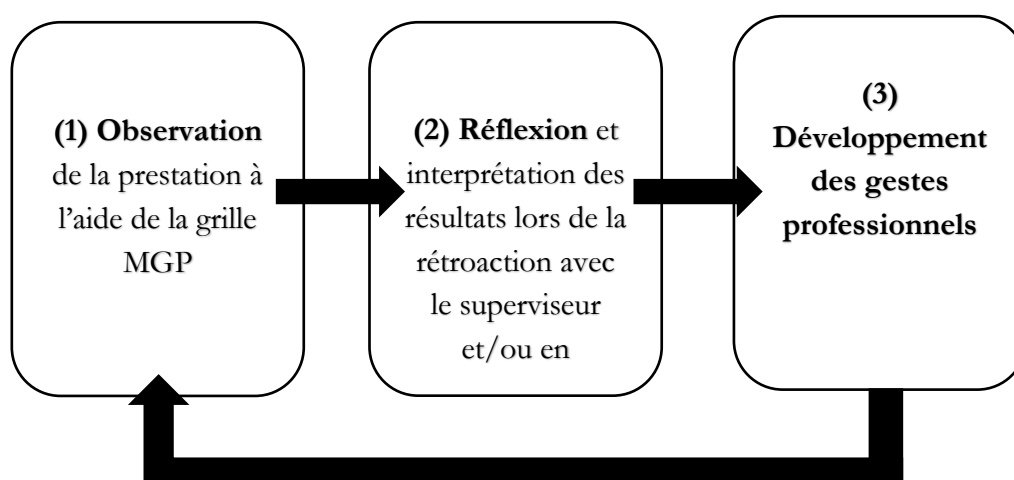


Figure 1 : démarche cyclique de développement professionnel mise en œuvre avec la grille MGP

La grille MGP peut être utilisée afin de réaliser des observations très fines à l'aide d'un logiciel d'observation, mais aussi pour réaliser des observations à « l'œil nu ». L'objectif sous-jacent est d'entraîner le regard du futur enseignant et du superviseur à repérer des gestes professionnels importants au regard des modèles de l'enseignement efficace. A titre d'exemple, la plupart des futurs enseignants ayant participé au dispositif de formation dans lequel la grille MGP est utilisée sont capables de repérer à l'œil nu les différents gestes professionnels lorsqu'ils visionnent la vidéo d'un de leurs pairs en situation de stage.

La première partie de ce guide a pour but de présenter la grille « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP). La section suivante présente la grille MGP de manière générale. Ensuite, dans la section « Pourquoi observe-t-on ces gestes professionnels ? », les liens entre les catégories de la grille et la littérature sur l'enseignement efficace sont explicités. Les sections 4 et 5 présentent les définitions opérationnelles des catégories et modalités de la grille MGP, ainsi que des exemples de comportements codés dans chacune de celles-ci. Enfin, la section 6 présente, à titre illustratif, les résultats descriptifs issus de l'observation en direct de la prestation de stage d'une future enseignante à l'aide de la grille MGP.

2. Présentation générale de la grille MGP

La grille MGP permet d'observer les gestes professionnels des (futurs) enseignants. Les gestes professionnels peuvent être définis comme « *des « actions » menées par l'enseignant au cours de sa séance de formation, qui peuvent prendre la forme d'actes de langage (expressions, phrases ou mots), d'actions gestuelles (par exemple, déplacement de son corps dans l'espace, mouvement du doigt, du bras ou encore de la tête) ou encore d'expressions du visage (par exemple, de surprise, de non compréhension)* » (Brudermann & Pélissier, 2009, p. 22). Plus simplement, il s'agit de **toutes les actions verbales et non verbales observables de l'enseignant**.

A partir de la littérature sur l'enseignement efficace² (Archer & Hughes, 2011 ; Bissonnette & Richard, 2001 ; Bissonnette, Gauthier & Castonguay, 2017 ; Brophy & Good, 1986 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Good & Brophy, 2008 ; Hattie, 2009 ; Hollingsworth & Ybarra, 2009 ; Rosenshine & Stevens, 1986 ; Rosenshine, 2012 ; Slavin, 2009), un modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage (figure 2) a été construit afin de catégoriser les différents types d'actions de l'enseignant et des élèves.

² Pour une brève présentation des recherches sur l'enseignement efficace, voir Bocquillon, Derobertmasure & Demeuse (2016).

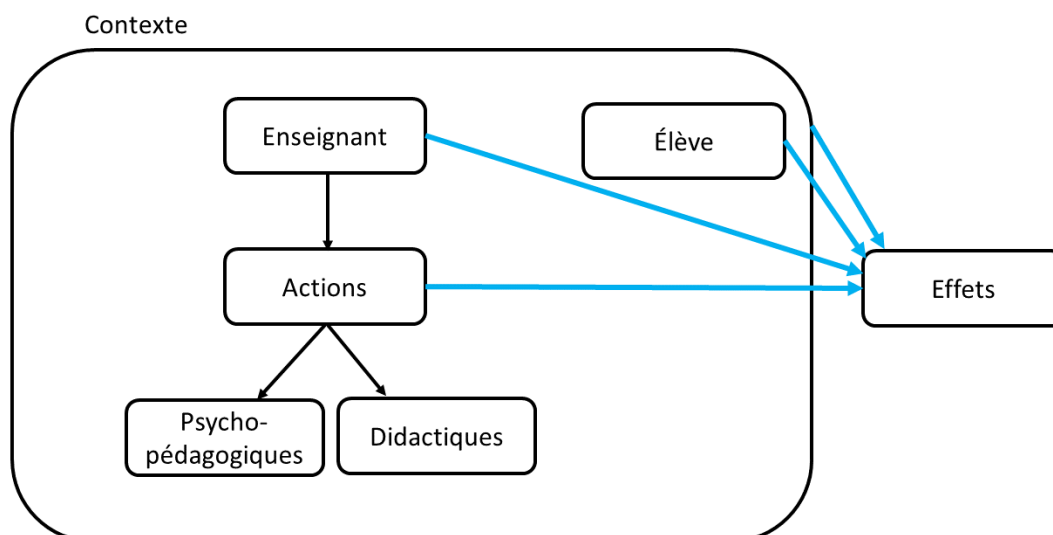


Figure 2 : modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage

En résumé, plusieurs éléments du modèle sont susceptibles de provoquer des effets sur l'apprentissage des élèves : les **caractéristiques personnelles de l'enseignant**, les **actions** de celui-ci, les **caractéristiques de l'élève** et le **contexte** (de la classe, de l'école, du système éducatif). Comme l'ont montré des synthèses de recherches (*e.g.* Hattie, 2012), l'enseignant (et plus particulièrement ses actions) a un grand impact sur la réussite des élèves ($d = 0,47$)³. Le modèle présenté dans ce guide et la grille d'observation qui en découle se focalisent donc sur ces actions, sans pour autant négliger d'autres variables telles que le contexte dans lequel la leçon est observée.

En résumé, l'enseignant met en œuvre deux grands types d'actions verbales et non verbales :

- a) **les actions psychopédagogiques**, non liées au contenu, sont toutes les actions par lesquelles l'enseignant gère la classe et instaure un certain climat dans la classe. Ces actions constituent un préalable pour que les apprentissages puissent se réaliser ;
- b) **les actions didactiques**, liées au contenu, sont toutes les actions par lesquelles l'enseignant présente un contenu (terme générique utilisé pour désigner les savoirs, savoir-faire et savoir-être) aux élèves ; leur pose des questions liées au contenu et vérifie leur compréhension, leur fournit des feedbacks et leur fournit du soutien (étayage) si nécessaire.

Ces actions ont pour **effet** de mettre les élèves en activité (ex. : réponses orales, réponses écrites, temps d'engagement dans la tâche...).

Avant de détailler chacun des gestes professionnels (actions) observés, voici quelques préalables pour bien comprendre le fonctionnement de la grille MGP : (1) la notion de fonction ; (2) les notions de catégories et de modalités ; (3) le terme « coder ».

Les gestes professionnels pouvant se manifester de manière verbale ou non verbale, la grille est structurée selon **les fonctions** des gestes professionnels. La notion de fonction (issue de De Landsheere & Bayer, 1974) renvoie à l'objectif supposément suivi par l'enseignant lorsqu'il met en place une intervention verbale / non verbale. Il est à remarquer qu'une même fonction (ex. : la gestion de classe) peut se manifester de manière verbale et/ou non verbale.

³ Hattie (2009 ; 2012) utilise un indice appelé « ampleur de l'effet » (effect size) pour synthétiser les résultats de plus de 60.000 études portant sur plus de 240 millions d'élèves. Un effet d'ampleur (d) de plus de .40 est considéré comme ayant un impact important sur la réussite des élèves.

Les deux exemples suivants permettent de comprendre simplement la notion de fonction telle qu'elle est utilisée avec la grille MGP :

- un feedback peut être donné de manière verbale (ex. : « *ton texte est très bon, car il respecte la structure que nous avons vue ensemble* ») ou de manière non verbale (ex. : un hochement de tête pour signifier qu'une réponse est correcte) ;
- un geste professionnel visant à remettre un élève perturbateur au travail peut se manifester de manière verbale (ex. : « *Adrien, remets-toi au travail immédiatement* ») ou de manière non verbale (ex. : mettre une main sur l'épaule de l'élève perturbateur pour lui signifier discrètement de se remettre au travail).

Dans la suite du texte, le terme « **catégorie** » renvoie aux entrées principales de la grille d'observation (la fonction de l'intervention verbale de l'enseignant, le type d'intervention de l'élève...). Le terme « **modalité** » désigne une précision que l'on apporte à une catégorie. Par exemple, la modalité « Feedback spécifique » peut être assignée à la catégorie « Feedback » ; la modalité « intervention métacognitive » peut être assignée à la catégorie « prise de parole spontanée de l'élève ».

Le terme « **coder** », quant à lui, désigne l'opération par laquelle l'observateur assigne une catégorie à un comportement. Concrètement, si l'observateur repère une intervention visant à gérer le temps dans le discours de l'enseignant, il appuie sur la catégorie « Gestion de l'espace-temps » de la grille d'observation. On dit qu'il « code » une « Gestion de l'espace-temps ». Lorsqu'il code une catégorie, l'observateur peut également ajouter des notes qualitatives à ses observations (ex. : « *Mauvaise gestion du temps : annonce 10 min pour réaliser l'exercice, mais en laisse 30* »).

La grille d'observation comporte cinq grands groupes de catégories :

- les fonctions des interventions verbales de l'enseignant ;
- les types d'interventions des élèves ;
- l'activité des élèves ;
- les fonctions des éléments non verbaux (déplacements, gestes...) de l'enseignant ;
- les supports.

Le tableau 1 présente une vue synthétique des 5 groupes de catégories et des catégories les composant.

Tableau 1 : vue synthétique des 5 groupes de catégories de la grille MGP

Groupes de catégories	Sous-groupes de catégories	Catégories
Fonctions des interventions verbales de l'enseignant	Gestion	Objectifs / plan / activité
		Consignes
		Espace / Temps
		Gestion participation
		Autre gestion
	Climat	Discipline
		Motivation
		Autre climat
	Instruction	Instruction générale
		Exemples
		Aspects importants
	Questionnement sur le contenu / vérification de la compréhension	Question stéréotypée
		Question devinette
		Autres questions
		Question spécifique
		Question métacognitive
		Question d'opinion / faisant appel à l'expérience personnelle / professionnelle
		Question visant à demander aux élèves de compléter la réponse d'un camarade
	Autres gestes didactiques	Feedback
		Etayage
	Autres catégories	Silence
		Autre fonction
		Inaudible
Non observé		
Les types d'interventions des élèves	Réponses individuelles	Réponse individuelle fournie par un élève non désigné
		Réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les volontaires
		Réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les non-volontaires
		Réponse individuelle fournie par un élève désigné non déterminé
		Réponse individuelle fournie par un élève désigné de manière aléatoire
		Réponse individuelle fournie par le même élève que celui qui vient

		de répondre (poursuite de l'échange)
		Réponse individuelle fournie par un élève qui complète la réponse d'un camarade (Es_complètent)
		Réponse individuelle fournie par un élève qui a fait l'objet d'un autre type de désignation
		Réponse individuelle fournie par un élève dont il est impossible de déterminer s'il s'agit de l'élève venant de répondre ou d'un autre élève interrompant son camarade
	Autres réponses	Réponse par groupes
		Réponse collective
	Autres interventions liées au contenu	Prise de parole spontanée
	Lecture à voix haute	
	Question	
L'activité des élèves	/	Temps engagé dans la tâche (time on task)
		Temps non engagé dans la tâche (time off task)
Fonctions des éléments non verbaux (déplacements, gestes...) de l'enseignant	Fonctions psychopédagogiques	Gestion non verbale
		Climat non verbal
	Fonctions didactiques	Instruction non verbale
		Vérification de la compréhension / Feedback / Etayage non verbaux
Autres	Enseignant non engagé dans la tâche (off task)	
Supports	/	Supports

La figure 3 présente les 5 groupes de catégories et les catégories de manière schématique, sous la forme de lignes du temps représentant une leçon fictive codée selon les cinq grands groupes de catégories de la grille MGP.

A la lecture de la première ligne du temps (présentant le premier groupe de catégories, à savoir les interventions verbales de l'enseignant), on constate que l'enseignant a commencé sa leçon par des consignes, suivie d'une gestion de l'espace-temps, d'un silence, d'une intervention visant à gérer la discipline, d'une question stéréotypée, d'un silence, d'un feedback, d'une intervention d'instruction générale et enfin d'une intervention visant à susciter la motivation. Ce groupe de catégories illustre un premier type de catégories qu'on peut utiliser pour faire de l'observation : les catégories **mutuellement exclusives et exhaustives**. Le principe d'exclusivité signifie qu'un comportement ne peut être assigné qu'à une seule catégorie. Par exemple, si une intervention verbale est codée dans « Feedback », elle ne peut pas être aussi codée dans « Instruction générale ». Le principe d'exhaustivité signifie que tous les comportements possibles doivent pouvoir être codés dans une catégorie. Cela signifie que l'observateur doit « toujours coder quelque chose ». Par exemple, lorsque l'enseignant se tait, l'observateur code « silence ». Les catégories mutuellement exclusives et exhaustives permettent d'obtenir des résultats en termes d'occurrences et de durées de comportements.

A la lecture de la deuxième ligne du temps (présentant le 3^e groupe de catégories, à savoir l'activité des élèves), on constate que les élèves ont d'abord été « non engagés dans la tâche » (« time off task »), puis engagés dans la tâche (« time on task ») et à nouveau « non engagés ». Ce groupe de catégories est également composé de catégories mutuellement exclusives et exhaustives.

La troisième ligne du temps renseigne sur les types d'interventions des élèves (deuxième groupe de catégories de la grille MGP). On constate qu'un élève a posé une question. Puis, un élève non désigné a fourni une réponse individuelle et un élève a pris la parole spontanément. Ce groupe de catégories est composé **de catégories « points »**, c'est-à-dire que l'observateur pointe des comportements sans s'intéresser à leur durée. Par exemple, en utilisant le deuxième groupe de catégories de la grille MGP, l'observateur pointe les différentes interventions des élèves sans s'intéresser à leur durée. Les catégories n'étant pas exhaustives, l'observateur ne doit pas coder les « silences ». Les catégories du 2^e groupe ne sont pas exclusives (une question d'un élève pourrait apparaître en même temps qu'une prise de parole d'un autre élève).

La quatrième ligne du temps renseigne sur le 4^e groupe de catégories, à savoir les éléments non verbaux (déplacements, gestes...) mis en œuvre par l'enseignant. On constate que l'observateur n'a d'abord signalé aucun élément non verbal. Ensuite, il a renseigné un élément non verbal visant à vérifier la compréhension / fournir de l'étayage / fournir un feedback. Enfin, il a signalé un élément non verbal visant à instaurer un certain climat dans la classe. Ce groupe de catégories illustre un troisième type de catégories qu'on peut utiliser en recherche observationnelle : les **catégories « start-stop »**⁴ par lesquelles l'observateur pointe des éléments en s'intéressant à leur durée. Il pointe donc le début du comportement (« start ») et sa fin (« stop »). Les catégories de type « start-stop » ne sont pas nécessairement mutuellement exclusives. Par exemple un hochement de tête (feedback non verbal) peut avoir lieu en même temps qu'un déplacement visant à distribuer les feuilles (gestion non verbale). Les catégories de type « start-stop » ne sont pas nécessairement exhaustives. Par exemple, l'observateur n'est pas obligé d'ajouter une catégorie « non-verbal non observé » pour signifier qu'il n'observe pas le non-verbal à certains moments, comme l'illustre le début de la 4^e ligne du temps.

La cinquième ligne du temps renseigne sur l'utilisation des supports par l'enseignant, soit le cinquième groupe de catégories de la grille MGP. On constate que dans un premier temps, l'observateur n'a renseigné aucun support. Ensuite, il a signalé que l'enseignant utilisait un support (et il a pris des notes pour spécifier qu'il s'agissait du tableau). Enfin, il n'a renseigné aucun support. Ce groupe de catégories est également constitué d'une catégorie de type « start-stop ».

⁴ Les trois types de catégories présentées pour faire de la recherche observationnelle sont les trois types de catégories utilisables avec le logiciel The Observer® XT (Grieco & al., 2016).

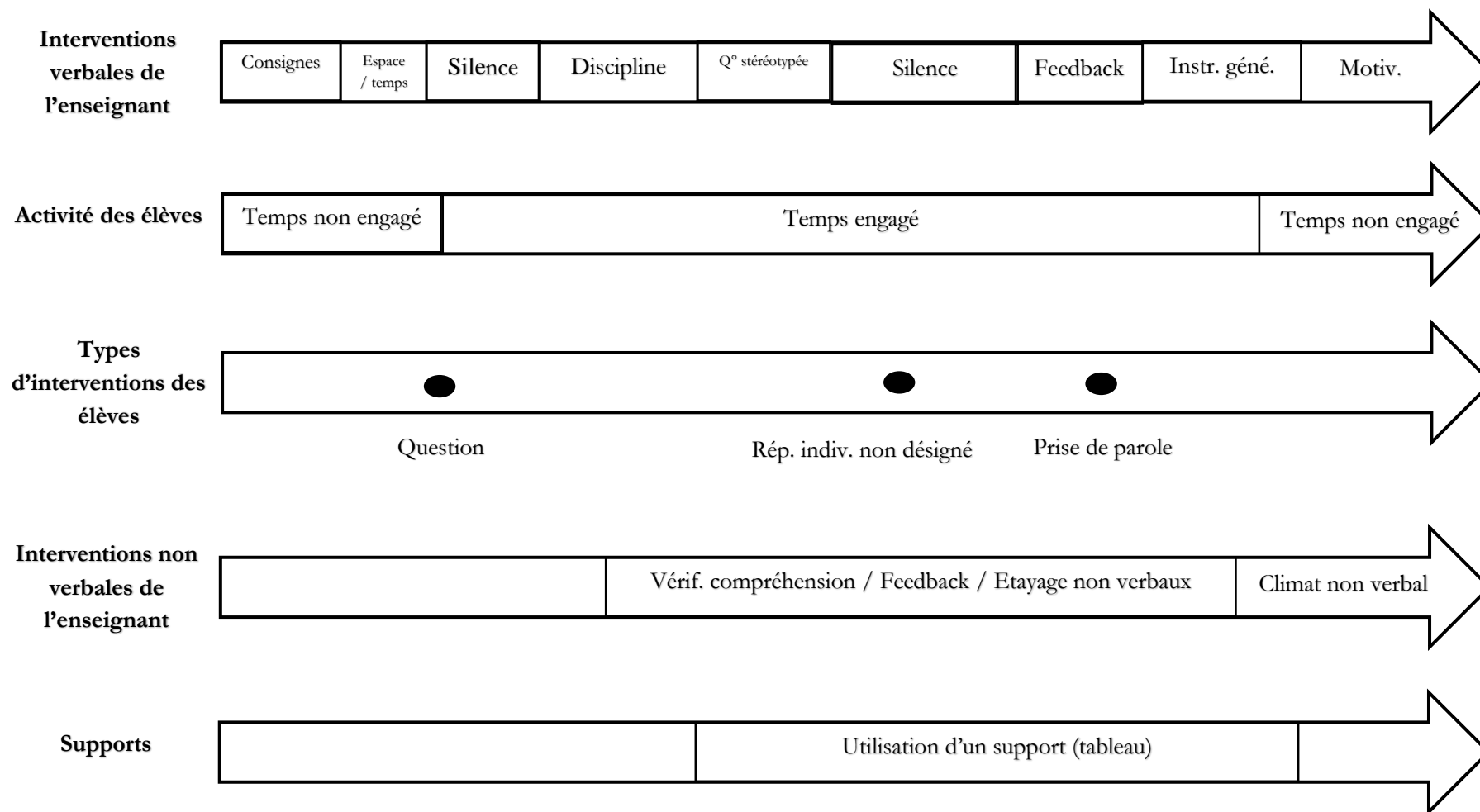


Figure 3 : lignes du temps représentant une leçon fictive codée selon les cinq groupes de catégories de la grille MGP

À ces catégories peuvent être ajoutées des **modalités**, c'est-à-dire des précisions que l'observateur apporte au comportement codé. Le tableau 2 présente une vue synthétique des modalités utilisées pour ajouter des précisions aux catégories du groupe « fonctions des interventions verbales de l'enseignant ». Par exemple, lorsqu'il code un « Feedback », l'observateur peut préciser le type de feedback (ex. : feedback stéréotypé). Les modalités permettent donc d'apporter des précisions à des comportements plus généraux. Ces modalités sont définies dans la section 5.

Tableau 2 : vue synthétique des modalités utilisées pour ajouter des précisions aux catégories du groupe « fonctions des interventions verbales de l'enseignant »

Groupes de catégories	Catégories	Groupe de modalités	Modalités
Fonctions des interventions verbales de l'enseignant	Objectifs / plan / activité	/	/
	Consignes	/	/
	Espace / Temps	/	/
	Gestion participation	/	/
	Autre gestion	/	/
	Discipline	/	/
	Motivation	/	/
	Autre climat	/	/
	Instruction générale	Type de contenu	Nouveau contenu
			Connaissances préalables
		Lien avec le futur métier / avec la vie quotidienne	Lien avec le futur métier / avec la vie quotidienne
			Pas de lien avec le futur métier / avec la vie quotidienne
	Exemples	Lien avec le futur métier / avec la vie quotidienne	Lien avec le futur métier / avec la vie quotidienne
			Pas de lien avec le futur métier / avec la vie quotidienne
	Aspects importants	Lien avec le futur métier / avec la vie quotidienne	Lien avec le futur métier / avec la vie quotidienne
			Pas de lien avec le futur métier / avec la vie quotidienne
	Question stéréotypée	/	/
	Question devinette	/	/
	Autres questions	Type de contenu	Nouveau contenu
			Connaissances préalables
Question spécifique	Type de contenu	Nouveau contenu	
		Connaissances préalables	

	Question métacognitive	/	/
	Question d'opinion / faisant appel à l'expérience personnelle / professionnelle	/	/
	Question visant à demander aux élèves de compléter la réponse d'un camarade	/	/
	Feedback	Type de feedback	Feedback stéréotypé
			Feedback spécifique
			Feedback sollicitant une correction / une amélioration / un développement
			Feedback de contrôle
			Feedback sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves
			Feedback sur le soi
			Autre feedback
	Etayage	/	/
	Silence	/	/
	Autre fonction	/	/
	Inaudible	/	/
	Non observé	/	/

Le tableau 3 présente une vue synthétique des modalités utilisées pour ajouter des précisions aux catégories du groupe « types d'interventions des élèves ». Ces modalités sont définies dans la section 5.

Tableau 3 : vue synthétique des modalités utilisées pour ajouter des précisions aux catégories du groupe de catégories « interventions des élèves »

Groupes de catégories	Catégories	Groupe de modalités	Modalités
Les types d'interventions des élèves	Réponse individuelle fournie par un élève non désigné	Destinataire	Autre élève
			Enseignant
		Contenu de l'intervention	Intervention métacognitive
			Autre contenu
	Réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les volontaires	Destinataire	Autre élève
			Enseignant
		Contenu de l'intervention	Intervention métacognitive
			Autre contenu
	Réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les non-volontaires	Destinataire	Autre élève
			Enseignant
		Contenu de l'intervention	Intervention métacognitive
			Autre contenu
	Réponse individuelle fournie par un élève désigné non déterminé	Destinataire	Autre élève
			Enseignant
		Contenu de l'intervention	Intervention métacognitive
			Autre contenu
	Réponse individuelle fournie par un élève désigné de manière aléatoire	Destinataire	Autre élève
			Enseignant
		Contenu de l'intervention	Intervention métacognitive
			Autre contenu
	Réponse individuelle fournie par le même élève que celui qui vient de répondre (poursuite de l'échange)	Destinataire	Autre élève
			Enseignant
		Contenu de l'intervention	Intervention métacognitive
			Autre contenu
Réponse individuelle fournie par un élève qui complète la réponse d'un camarade (Es_complètent)	Destinataire	Autre élève	
		Enseignant	
	Contenu de l'intervention	Intervention métacognitive	
		Autre contenu	
Réponse individuelle fournie par un élève qui a fait l'objet d'un autre type de désignation	Destinataire	Autre élève	
		Enseignant	
	Contenu de l'intervention	Intervention métacognitive	
		Autre contenu	

Réponse individuelle fournie par un élève dont il est impossible de déterminer s'il s'agit de l'élève venant de répondre ou d'un autre élève interrompant son camarade	Destinataire	Autre élève	
		Enseignant	
	Contenu de l'intervention	Intervention métacognitive	
		Autre contenu	
	Réponse par groupes	Destinataire	Autre élève
			Enseignant
Contenu de l'intervention	Intervention métacognitive		
	Autre contenu		
Réponse collective	Destinataire	Autre élève	
		Enseignant	
	Contenu de l'intervention	Intervention métacognitive	
		Autre contenu	
Prise de parole spontanée	Destinataire	Autre élève	
		Enseignant	
	Contenu de l'intervention	Intervention métacognitive	
		Autre contenu	
Lecture à voix haute	/	/	
Question	Destinataire	Autre élève	
		Enseignant	
	Contenu de l'intervention	Intervention métacognitive	
		Autre contenu	

La figure 4 présente de manière schématique les différents types de modalités sous la forme de lignes du temps représentant le codage d'une leçon fictive. A la lecture de la partie supérieure de la figure 4, on constate que le feedback formulé est un feedback stéréotypé et que l'intervention d'instruction générale porte sur un nouveau contenu et est liée au futur métier des élèves. A la lecture de la partie inférieure de la figure 4, on constate que la question de l'élève s'adresse à l'enseignant et porte sur un autre contenu (que la métacognition). La réponse fournie par un élève non désigné s'adresse à l'enseignant et porte sur la métacognition. La prise de parole spontanée s'adresse à un autre élève et porte sur un « autre contenu ».

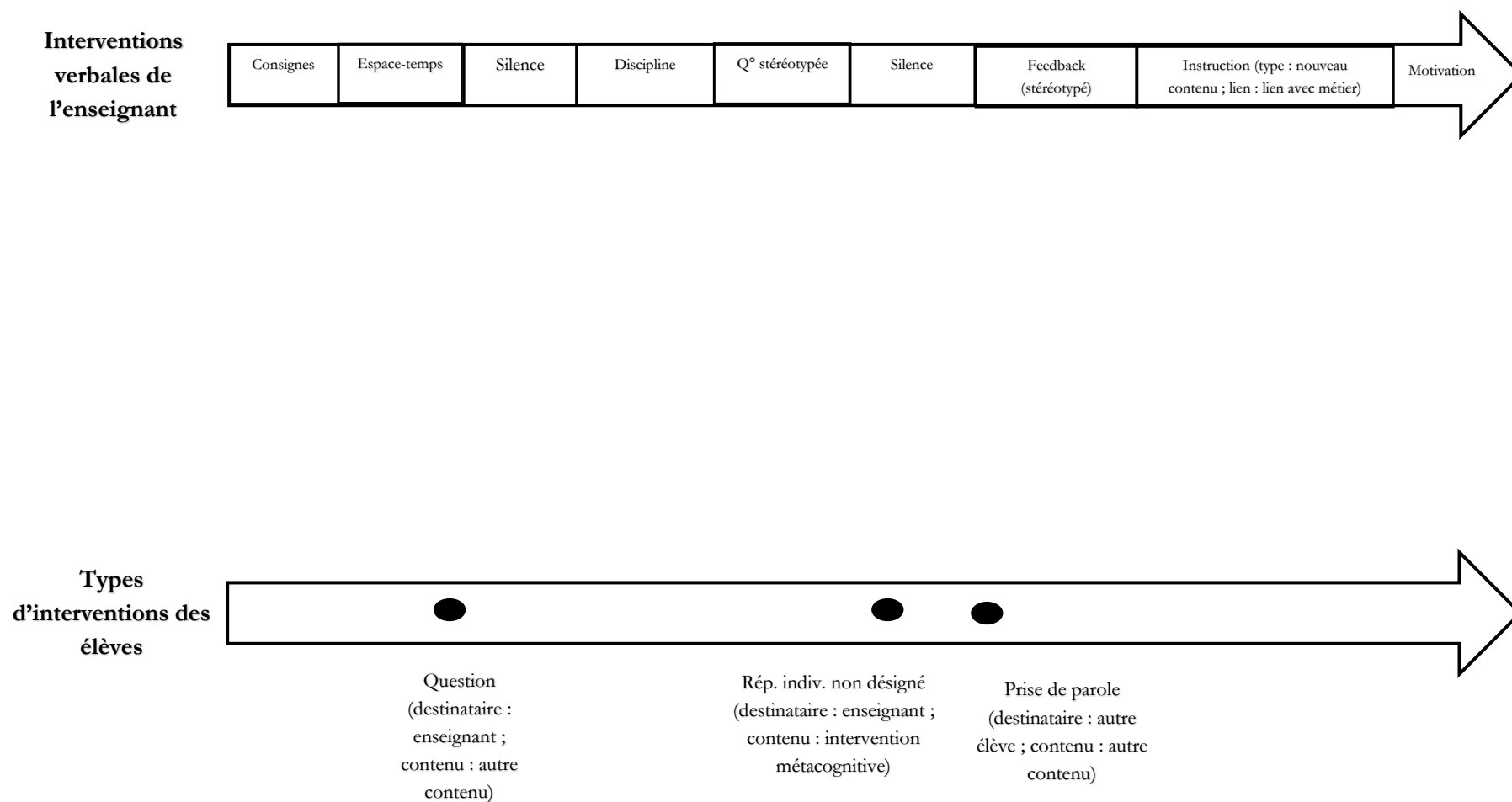


Figure 4 : lignes du temps représentant une leçon fictive codée selon les deux premiers groupes de catégories et modalités de la grille MGP

Le tableau 4 présente un groupe de modalités qui peut s'appliquer à n'importe quel geste professionnel (verbal ou non verbal) de l'enseignant. Ces modalités permettent à l'observateur d'associer un niveau de maîtrise à un geste professionnel. Elles sont rarement codées, car en général, l'observateur associe un niveau de maîtrise à un geste professionnel après avoir observé toute la leçon (voir partie 2 de l'article). Ces modalités sont définies dans la section 5. Il est à remarquer que l'observateur utilisant ces modalités doit être capable de justifier ce qu'il considère comme étant « démontré », « partiellement démontré » ou « non démontré ».

Tableau 4 : groupe de modalités permettant d'attribuer un niveau de maîtrise à n'importe quel geste professionnel

Groupe de modalités	Modalités
Niveaux de maîtrise	Démontré
	Partiellement démontré
	Non démontré

Le tableau 5 présente un groupe de modalités qui peut s'appliquer à n'importe quel geste professionnel (verbal ou non verbal). Ces modalités permettent à l'observateur de préciser si le geste professionnel observé constitue une routine ou non. Ces modalités sont définies dans la section 5.

Tableau 5 : groupe de modalités concernant le caractère routinier ou non de n'importe quel geste professionnel

Groupe de modalités	Modalités
Caractère routinier du geste professionnel	Geste routinier
	Geste non routinier

3. Pourquoi observe-t-on ces gestes professionnels ?

Cette section aborde les différents gestes professionnels observés avec la grille MGP et leurs liens avec la littérature sur l'enseignement efficace. Les sections 4 et 5 présentent les définitions opérationnelles des catégories et des modalités de la grille MGP, ainsi que des exemples de comportements codés dans chacune de celles-ci.

3.1 Les fonctions des interventions verbales de l'enseignant

Ce groupe de catégories concerne les fonctions des gestes professionnels qui se manifestent de façon verbale.

3.1.1 Les interventions verbales psychopédagogiques

Les gestes professionnels psychopédagogiques sont présentés en premier lieu car ils permettent d'instaurer les conditions nécessaires pour que l'enseignement et l'apprentissage puissent se réaliser. Deux types de gestes professionnels sont présentés : les gestes professionnels remplissant une fonction de gestion de la classe et les gestes professionnels remplissant une fonction de climat.

3.1.1.1 La gestion de classe

La grille MGP comporte cinq catégories liées à la gestion de la classe :

- les **objectifs / le plan / les activités** ;
- les **consignes** ;
- la **gestion de l'espace et du temps** ;
- la **gestion de la participation** ;
- toutes les **autres interventions de gestion**.

Ces interventions sont importantes pour permettre à la classe de « tourner » et que les apprentissages puissent se réaliser.

Une attention est portée à la façon dont l'enseignant présente **les objectifs et le plan** de la leçon (en début de leçon) et y revient en cours de leçon pour marquer les transitions entre les différentes étapes / activités, car la littérature sur l'enseignement efficace met en évidence l'importance de commencer la leçon en captant l'attention des élèves et en présentant clairement l'objectif (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être). Qui plus est, les enseignants efficaces justifient la pertinence de l'objectif c'est-à-dire qu'ils expliquent pourquoi il est important (en faisant notamment le lien avec la vie personnelle et / ou la future pratique professionnelle des élèves), présentent le plan de la leçon et résumant ce qui sera abordé. Ensuite, en cours de leçon, les enseignants efficaces captent l'attention des élèves en marquant les transitions entre les **différentes étapes / activités** afin qu'ils perçoivent bien le fil directeur de la leçon.

Les **consignes** sont également observées. Elles doivent être claires et concises pour que les élèves sachent exactement ce qu'ils doivent faire.

La **gestion du temps et de l'espace** sont également observée, car des recherches ont montré l'importance de maximiser le temps alloué aux tâches scolaires et de minimiser les pertes de temps et transitions (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Slavin, 2009). Cela est notamment rendu possible par une gestion efficace de l'espace (disposition de la classe, gestion des déplacements des élèves) et du temps (indiquer la durée d'un exercice...). Qui plus est, les pertes de temps et les

temps morts sont souvent source de problèmes de comportement (Brophy & Good, 1986 ; Good & Brophy, 2008 ; Slavin, 2009).

La **gestion de la participation** est également observée. Elle concerne les interventions par lesquelles l'enseignant désigne quel(s) élève(s) doi(ven)t réaliser une tâche (ex. : aller écrire au tableau, lire à voix haute, répondre à une question...). Par ailleurs, ce sont surtout les types d'interventions des élèves (deuxième groupe de catégories de la grille MGP) qui donnent des informations détaillées sur la façon dont la participation des élèves est gérée par l'enseignant.

Toutes les **autres interventions de gestion** (ex. : rédaction du journal de classe, distribution de feuilles...) sont également observées.

3.1.1.2 Le climat de classe

La grille MGP comporte cinq catégories liées au climat :

- la **discipline** ;
- la **motivation / implication** ;
- les **autres interventions liées au climat**.

Les interventions par lesquelles l'enseignant gère la **discipline** sont observées, car il est important d'intervenir sur les élèves perturbateurs afin que les apprentissages puissent se réaliser. A ce sujet, pour éviter les problèmes de comportement, il vaut mieux mettre en place des actions préventives (notamment des routines).

Voici quelques éléments d'une gestion de classe proactive (Bissonnette & Richard, 2013a) :

- une relation positive entre l'enseignant et les élèves (sourires de l'enseignant, enthousiasme, sens de l'humour, s'approcher des élèves, les regarder, les écouter, faire preuve d'empathie) ;
- des attentes claires en termes de comportements attendus (règles enseignées explicitement, renforcer socialement les comportements attendus, établir des routines pour gérer le début et la fin des cours et les transitions entre deux activités) ;
- un encadrement des élèves (occuper l'espace, balayer la classe du regard, se déplacer près des élèves perturbateurs) ;
- l'organisation de la classe (mobiliers disposés afin que l'enseignant et les élèves puissent se déplacer dans la classe, matériel didactique préparé à l'avance, distribution et ramassage des feuilles de façon ordonnée).

Ces éléments renvoient en grande partie à d'autres catégories de la grille MGP, notamment les catégories liées à la gestion (section 3.1.1.1) et les éléments non verbaux (section 3.4), ce qui montre que ce sont surtout toutes les interventions préventives qui permettent d'éviter les problèmes de comportements. Bissonnette & Richard (2013a) précisent qu'une gestion efficace de la classe comporte 80% d'interventions préventives et 20% d'interventions curatives.

Les interventions par lesquelles l'enseignant suscite **la motivation et l'implication** des élèves sont également observées. Il est à noter que d'autres gestes professionnels suscitent également la motivation : la présentation claire des objectifs (section 3.1.1.1), le fait de souligner les aspects importants à retenir en lien avec la pratique professionnelle (section 3.1.2.1) et les questions faisant appel à l'opinion et/ou à l'expérience personnelle/professionnelle (section 3.1.2.2). Les interventions codées dans la catégorie « motivation » sont donc toutes les autres interventions visant à motiver les élèves.

Enfin, toutes les **autres interventions liées au climat** sont codées dans une catégorie « autre climat », qui concerne notamment les manifestations d'affectivité positive (ex. : sens de l'humour, noms affectueux donnés aux élèves...), les manifestations d'affectivité négative (ex. : menaces, attitude cynique...) et les marques de politesse.

Remarque : les feedbacks contribuent également au climat de classe, mais dans la grille MGP, ils font partie des gestes professionnels didactiques car ils sont généralement liés au contenu puisque, pour être efficace, ils doivent davantage porter sur la prestation de l'élève plutôt que sur sa personne (section 3.1.2.3).

3.1.2 Les interventions verbales didactiques

Maintenant que les interventions verbales permettant de mettre en place les conditions nécessaires pour que l'apprentissage puisse se réaliser ont été définies, il convient d'aborder les interventions verbales liées au contenu (terme générique utilisé pour les savoirs, savoir-faire et savoir-être).

3.1.2.1 L'instruction

Le terme « instruction » issu de la littérature anglo-saxonne, est utilisé pour distinguer ce geste professionnel des gestes professionnels psychopédagogiques, liés à la gestion de classe (management).

La grille MGP comporte trois catégories liées à l'instruction :

- l'**instruction générale** ;
- les **exemples** et **contre-exemples** ;
- les **aspects importants**.

La catégorie « **Instruction générale** » est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant consiste à présenter un élément lié au contenu.

L'utilisation d'**exemples** et de **contre-exemples** est observée, car les exemples et les contre-exemples sont importants pour permettre aux élèves de mieux assimiler le contenu et de le relier à leur future pratique professionnelle.

Le fait de souligner les **aspects importants** est également observé. Cela permet aux élèves de focaliser leur attention sur ce qui est important à retenir (surtout ce qui leur sera utile dans le cadre de leur vie personnelle / pratique professionnelle). C'est le rôle de l'enseignant de sélectionner, parmi l'ensemble du contenu, ce qui est essentiel à retenir. Il établit une première sélection lors de la phase de planification lorsqu'il cerne les idées maîtresses et conçoit les activités d'apprentissage permettant d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé en fonction des référentiels. Lors de la phase d'interaction, il doit encore aider les élèves à faire le tri entre les informations accessoires et ce qu'ils doivent absolument retenir.

3.1.2.2 Le questionnement

Ce sous-groupe de catégories concerne les interventions par lesquelles l'enseignant pose des questions **liées au contenu** / vérifie la compréhension des élèves. Les interventions codées dans cette catégorie ne sont donc pas toutes nécessairement des questions au sens grammatical du terme. Par exemple, l'intervention « *Dis-moi ce que tu as compris* » est codée dans la catégorie « Question spécifique ».

La littérature sur l'enseignement efficace met en évidence l'importance de poser beaucoup de questions de types variés aux élèves (Good & Brophy, 2008 ; Hattie, 2009 ; Rosenshine, 1986 ; 2012). Les questions visant à vérifier la compréhension des élèves sont particulièrement

importantes. Pour être efficace, un enseignant devrait vérifier la compréhension à chaque fois qu'il a enseigné quelque chose, c'est-à-dire environ toutes les 2 à 3 minutes, et ce, dès la présentation des objectifs. En plus de donner des informations à l'enseignant sur la compréhension des élèves, ces interventions remplissent deux autres fonctions : augmenter l'implication des élèves et diminuer les problèmes de discipline (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013).

La grille MGP comporte 7 catégories liées au questionnement / à la vérification de la compréhension :

- les **questions stéréotypées** ;
- les **questions « devinettes »** ;
- les **autres questions** ;
- les **questions spécifiques** ;
- les **questions métacognitives** ;
- les **questions d'opinion / les questions faisant appel à l'expérience personnelle et / ou professionnelle** ;
- les **questions visant à demander aux élèves de compléter la réponse d'un camarade**.

Les quatre premiers types de questions peuvent être situés sur un continuum (figure 5) allant des questions les plus stéréotypées, qui ne permettent pas à l'enseignant d'obtenir réellement des informations sur la compréhension des élèves, aux questions les plus spécifiques, qui permettent d'obtenir beaucoup d'informations sur la compréhension des élèves. Plus les questions sont situées sur la droite du continuum, plus elles permettent à l'enseignant d'obtenir des informations sur la compréhension des élèves.

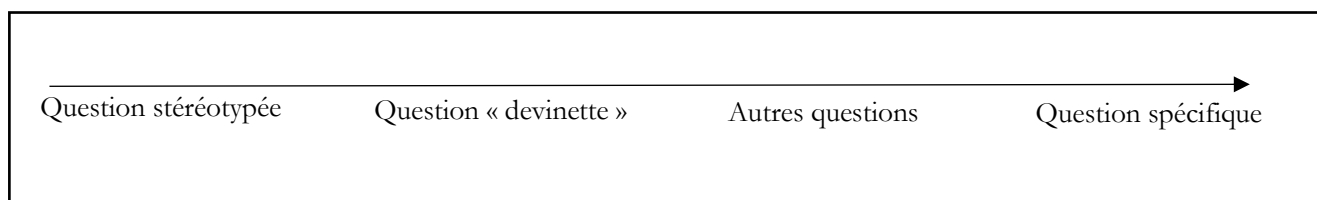


Figure 5 : continuum des quatre premiers types de questions

Les **questions stéréotypées** sont des questions très courtes adressées à l'ensemble de la classe (ex. : « *D'accord ?* », « *Ça va ?* », « *Ok ?* »), qui n'encouragent pas réellement les élèves à s'exprimer au sujet de ce qu'ils ont compris/ce qu'ils n'ont pas compris et auxquelles ils peuvent répondre par l'affirmative même s'ils n'ont pas compris. Quand l'enseignant demande aux élèves « *Avez-vous compris ?* », il ne vérifie pas réellement leur compréhension, mais leur demande leur opinion sur leur compréhension. Or, les élèves pensent peut-être avoir compris alors que non, ou ils n'osent peut-être pas dire qu'ils n'ont pas compris (Hollingsworth & Ybarra, 2009).

Les **questions spécifiques** sont plus élaborées (ex. : demander à un élève de reformuler ce qui a été vu, demander à un élève ce qu'il a compris, lui demander de donner des exemples...) et permettent d'obtenir de réelles informations sur ce que les élèves ont compris/n'ont pas compris. Les questions spécifiques sont donc plus efficaces que les questions stéréotypées.

Entre ces deux extrémités du continuum, on retrouve les questions « devinettes » et toutes les autres questions.

Les **questions « devinettes »** sont des questions sans support fourni aux élèves pour leur permettre de répondre (une vidéo, un texte, des explications orales...). Par conséquent, seuls les élèves qui connaissent déjà les réponses (grâce à leur milieu familial par exemple) peuvent répondre. Pour éviter de poser des questions « devinettes », il est important que l'enseignant se pose la question « Qu'ai-je mis en place pour permettre aux élèves de répondre à mes questions ? » (ex. : un document, une vidéo, des explications orales). Si rien n'est mis en place pour permettre aux élèves de répondre, les élèves doivent deviner la réponse ou se baser sur leurs seuls préacquis, ce qui peut engendrer des inégalités scolaires.

Les **autres questions** sont toutes les autres questions **sur le contenu**. Elles sont plus élaborées que les questions stéréotypées et les questions devinettes, mais pas aussi élaborées que les questions spécifiques.

À ces quatre premiers types de questions s'ajoutent trois autres types de questions observés : les questions métacognitives ; les questions d'opinion / les questions faisant appel à l'expérience personnelle et / ou professionnelle et les questions visant à demander aux élèves de compléter la réponse d'un camarade.

Les **questions métacognitives** sont les questions qui encouragent la métacognition, qui peut être définie comme « *la prise de conscience de son propre fonctionnement intellectuel* » (Raynal & Rieunier, 2012, p. 324) ou encore « *l'habileté à réfléchir sur sa propre pensée* » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 301). La métacognition permet à l'élève de prendre conscience de ses processus mentaux afin de mieux les contrôler et les superviser pour être plus efficace lors de la réalisation d'une tâche (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Le modèle de l'enseignement explicite accorde une grande importance au développement de la métacognition des élèves. Dans une synthèse portant sur 179 compte rendus et chapitres de manuels, 91 synthèses de recherches et une enquête auprès de 61 chercheurs en éducation, Wang, Haertel et Walberg (1993), ont mis en évidence que les processus métacognitifs constituent le deuxième facteur qui aide le plus les élèves à apprendre (le premier étant la gestion de classe). L'importance de la métacognition pour la réussite des élèves a aussi été mise en évidence par Hattie (2009) et par Rosenshine (2012).

Les **questions d'opinion / les questions faisant appel à l'expérience personnelle et / ou professionnelle** sont les questions par lesquelles l'enseignant demande l'avis des futurs enseignants / fait appel à leur expérience personnelle et / ou professionnelle. S'il est bénéfique pour la motivation de faire appel au vécu et à l'expérience professionnelle des élèves, il faut veiller à ce que ce type de questions ne se transforme pas en « questions devinettes » dans le sens où l'enseignant essaye de faire deviner l'ensemble du contenu aux élèves à partir de leur expérience personnelle / professionnelle. Par exemple, en abordant l'évolution du dessin de l'enfant lors d'une leçon sur le développement intellectuel de l'enfant, s'il est important de partir de l'expérience professionnelle de futures puéricultrices en leur demandant si elles ont déjà eu l'occasion d'observer des dessins d'enfants en crèche, il est peu productif d'essayer de leur faire deviner les termes précis des différents stades du « dessin du bonhomme ». Cela s'apparente plus alors à un « jeu de devinettes ».

Pour aller plus loin...

Voici un lien vers un extrait d'un entretien avec le Professeur Clermont Gauthier expliquant l'importance de la stratégie visant à vérifier la compréhension des élèves :

<https://www.youtube.com/watch?v=Ba-5pAp2x64&feature=youtu.be>

3.1.2.3 Les autres gestes didactiques : le feedback et l'étayage

La catégorie « **Feedback** » est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant remplit une fonction de feedback. Un feedback peut être défini comme une information fournie par un agent (ex. : un enseignant, un pair, un livre, un parent, soi-même, une expérience...) à propos d'une performance ou d'une compréhension. 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).

Le feedback est l'un des éléments qui a le plus d'impact sur l'apprentissage des élèves (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2006 ; Brophy & Good, 1986 ; Good & Brophy, 2008 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Hattie, 2009 ; Rosenshine, 2012 ; Rosenshine & Stevens, 1986 ; Slavin, 2009 ; Stronge, 2007). L'impact est néanmoins variable d'un type de feedback à l'autre et peut même être négatif dans certains cas. Il existe donc des types de feedbacks plus efficaces que d'autres (Hattie & Timperley, 2007). La littérature sur les types de feedbacks est abondante, mais de manière générale, on peut dire que pour être efficace, un feedback doit contenir des **informations liées à la tâche** effectuée par l'élève, s'appuyer sur ce qui est correct et fournir des pistes à l'élève sur la façon de s'améliorer (Hattie & Timperley, 2007).

Comme c'est le cas pour le geste professionnel de questionnement et de vérification de la compréhension, un feedback n'est efficace que s'il est construit sur quelque chose d'existant, c'est-à-dire lorsqu'il a lieu après le geste professionnel d'instruction. Si les élèves ne connaissent pas le contenu, il est plus efficace de leur enseigner que de leur donner des feedbacks sur des concepts peu compris (Hattie & Timperley, 2007).

A partir d'une synthèse des études portant sur l'efficacité des différents types de feedbacks, Hattie et Timperley (2007) ont élaboré un modèle du feedback efficace, c'est-à-dire du feedback permettant d'améliorer l'apprentissage (figure 6).

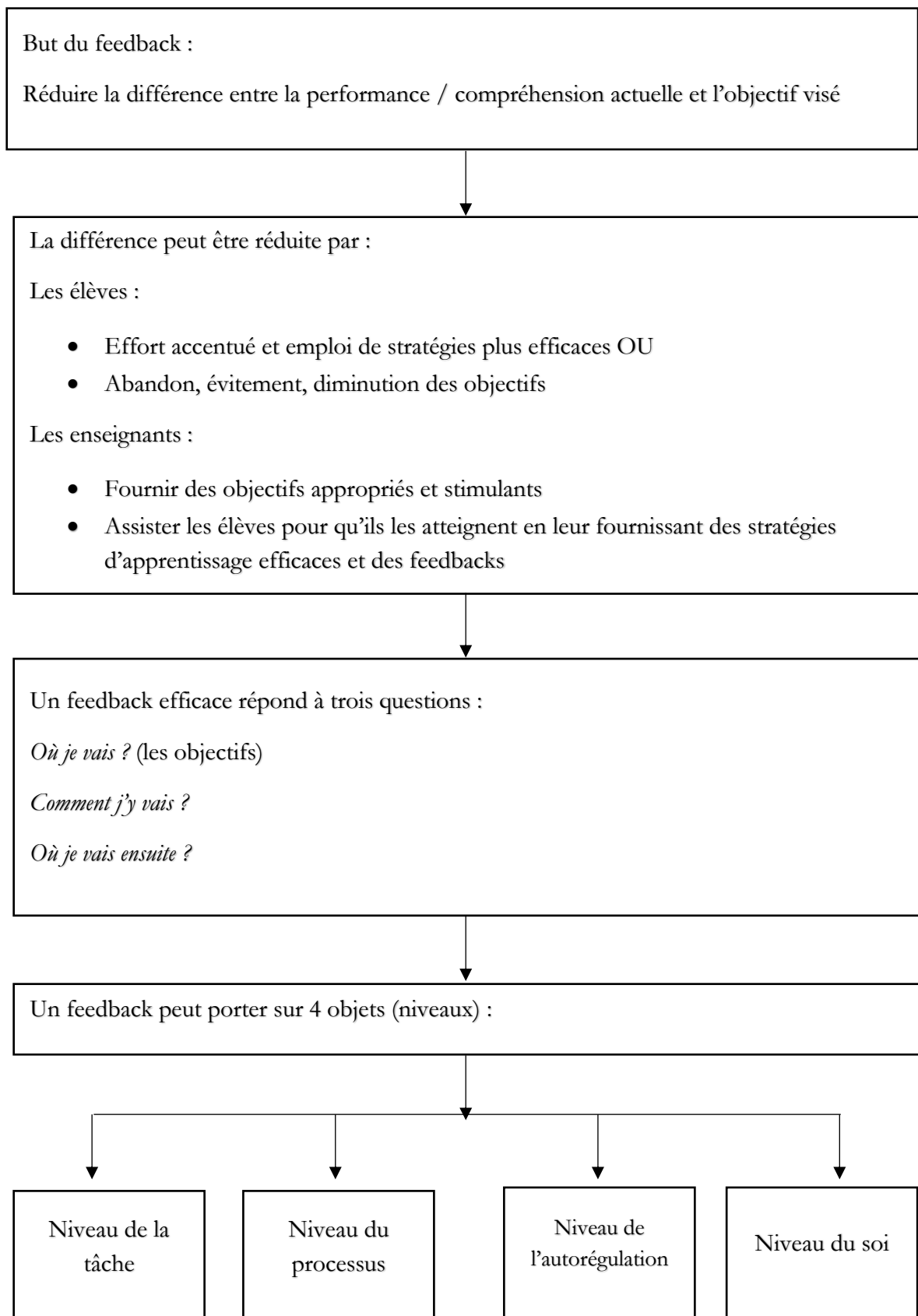


Figure 6 : modèle du feedback efficace (traduction libre de Hattie & Timperley, 2007, p. 87)

Comme le montre la figure 6, le but du feedback est de réduire l'écart entre la performance actuelle et l'objectif visé. La diminution de cet écart dépend de deux acteurs : l'élève et l'enseignant. Face à une différence constatée entre sa performance et l'objectif, l'élève peut décider d'accentuer ses efforts et d'employer des stratégies plus efficaces ou utiliser des stratégies d'évitement (abandonner la tâche, se fixer des objectifs moins élevés). Le choix de persévérer dans la tâche ou d'abandonner dépend fortement de ce que met en place l'enseignant pour lui permettre de combler l'écart : fournir des objectifs appropriés et stimulants d'une part et assister l'élève pour qu'il les atteigne en lui fournissant des stratégies d'apprentissage et des feedbacks efficaces d'autre part.

Un feedback efficace doit permettre à l'élève de répondre à trois questions : « Où je vais ? » (« Quel est l'objectif de la tâche ? »), « Comment j'y vais ? » (« Quelle est ma performance actuelle ? ») et « Où je vais ensuite ? » (« Qu'est-ce que je dois faire pour améliorer ma performance et atteindre l'objectif ? ») (ex. de feedback répondant aux trois questions : « *Tu devais réaliser un schéma résumant les étapes du développement intellectuel de l'enfant sous forme de mots-clés et de liens unissant ces mots-clés. Tu as bien identifié les mots-clés mais il manque des liens entre ceux-ci. Améliore ton schéma en réfléchissant aux liens unissant ces mots-clés* »). En ayant les informations lui permettant de répondre à ces trois questions, l'élève peut réduire l'écart entre sa performance et l'objectif. On voit ici l'importance pour l'enseignant de définir clairement l'objectif qu'il veut atteindre (lors de la planification) et d'ensuite communiquer clairement cet objectif aux élèves, comme cela a déjà été évoqué.

La façon de réduire l'écart entre la performance actuelle et l'objectif visé va également dépendre de ce sur quoi porte le feedback. Le feedback peut porter sur 4 niveaux :

- (1) **le niveau de la tâche / du produit** : le feedback porte sur la tâche ou le produit, permet à l'élève de savoir si son travail est correct ou incorrect et peut contenir des pistes d'amélioration (ex. : « *Ton texte est correct. Tu peux inclure plus d'informations sur le stade anal* ») ;
- (2) **le niveau du processus** : le feedback porte sur le processus utilisé pour réaliser la tâche (ex. : « *Tu as bien résumé les idées principales. Ton texte pourrait avoir plus de sens si tu révises les connecteurs* ») ;
- (3) **le niveau de l'autorégulation** : le feedback encourage l'élève à s'autoréguler, ce qui peut développer sa capacité à s'autoévaluer et son sentiment d'efficacité lorsqu'il s'engage dans une tâche (ex. : « *Tu connais la structure du texte informatif. Vérifie toi-même que tu l'as bien respectée* ») ;
- (4) **le niveau du « soi »** : le feedback porte sur la personne elle-même et non sur la façon dont elle a réalisé la tâche (ex. : « *Tu es un super élève* »).

L'efficacité des feedbacks est variable selon le niveau sur lequel ils portent. Les feedbacks portant sur le « soi » (FS) sont rarement efficaces, car ils ne répondent à aucune des trois questions, détournent l'attention de la tâche et peuvent engendrer la peur de se tromper et de recevoir un feedback négatif portant sur sa personne. Les feedbacks portant à la fois sur le soi et sur la tâche sont moins efficaces que les feedbacks portant seulement sur la tâche. Les feedbacks portant sur la tâche (FT), les feedbacks portant sur le processus (FP) et les feedbacks portant sur l'autorégulation (FR) sont efficaces et fonctionnent de manière interdépendante : il est important de faire évoluer les élèves d'une centration sur la tâche / le produit à une centration sur la tâche, le processus et l'autorégulation en passant par une centration sur la tâche et le processus. Les feedbacks portant sur l'autorégulation permettent de développer la capacité à s'autoévaluer et la confiance en leurs capacités des élèves. Les élèves plus efficaces utilisent des stratégies d'autorégulation et notamment un « feedback interne » lorsqu'ils effectuent une tâche. Les élèves moins efficaces n'utilisent pas de feedback interne et dépendent de l'enseignant pour obtenir un feedback et ne parviennent donc

pas à s'autoréguler (Hattie & Timperley, 2007). Il est donc important de développer des stratégies d'autorégulation chez tous les élèves.

Sept types de feedbacks, opérationnalisés à partir des travaux de Crahay (2007), De Landsheere et Bayer (1974) et Hattie et Timperley (2007), peuvent être observés avec la grille MGP :

- le **feedback stéréotypé** ;
- le **feedback spécifique** ;
- le **feedback sollicitant une correction / une amélioration / un développement** ;
- le **feedback de contrôle** ;
- le **feedback sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves** ;
- le **feedback sur le soi** ;
- les **autres feedbacks**.

Le feedback stéréotypé désigne les interventions par lesquelles :

- le futur enseignant approuve / désapprouve la réponse sans expliquer pourquoi elle est bonne / mauvaise ;
- suite à une réponse d'élève, le futur enseignant donne la bonne réponse sans l'expliquer.

Le feedback stéréotypé porte généralement sur le produit.

Le feedback spécifique désigne les interventions par lesquelles :

- le futur enseignant approuve / désapprouve la réponse en expliquant pourquoi elle est bonne / mauvaise ;
- suite à une réponse d'élève, donne la bonne réponse en l'expliquant / en expliquant le processus par lequel arriver à la bonne réponse.

Le feedback spécifique porte sur le processus (Rosenshine, 1986).

Le feedback spécifique permet à l'élève de relier le feedback à la cause de sa bonne / mauvaise performance. Des effets très négatifs sur le sentiment d'efficacité personnelle et sur la performance peuvent apparaître lorsqu'un élève n'est pas capable de relier le feedback à la cause de sa mauvaise performance (Hattie & Timperley, 2007). On voit donc toute l'importance de fournir aux élèves des feedbacks spécifiques. Les feedbacks doivent attribuer la performance à l'effort et aux stratégies (ex. : « *Tu as réussi car tu as travaillé et que tu as mis en place les stratégies de relecture que nous avons apprises ensemble* ») et non à des caractéristiques innées des élèves (ex. : « *Tu as réussi parce que tu es intelligent et talentueux* ») (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

Le feedback sollicitant une correction / une amélioration / un développement de la réponse désigne les interventions par lesquelles le futur enseignant sollicite une correction ou une amélioration ou un développement de la réponse par l'élève (Crahay, 2007). Ces feedbacks ne rompent donc pas l'épisode d'interaction entre l'élève et l'enseignant.

Les feedbacks spécifiques et les feedbacks sollicitant une correction / une amélioration / un développement sont plus efficaces que les feedbacks stéréotypés, mais il convient d'apporter deux précisions à cette affirmation.

Premièrement, les feedbacks doivent être concis afin de ne pas surcharger les élèves avec trop d'informations (Hattie & Timperley, 2007).

Deuxièmement, il est important de formuler les feedbacks en fonction de la réponse des élèves (Brophy & Good, 1986 ; Crahay, 2007 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine, 1986) :

- lorsque la réponse est correcte et énoncée avec assurance, l'enseignant approuve brièvement ou répète la réponse sans briser le rythme de l'exercice ;
- lorsque la réponse est correcte mais hésitante, l'enseignant donne un feedback spécifique à l'élève pour lui expliquer pourquoi sa réponse est correcte ;
- lorsque la réponse est partiellement correcte, l'enseignant donne un feedback spécifique en précisant ou complétant la réponse ;
- lorsque la réponse est incorrecte, il ne suffit pas de donner la bonne réponse et de poursuivre : l'enseignant fournit un indice à l'élève ou lui demande de justifier sa réponse (feedback sollicitant une correction / une amélioration / un développement). S'il ne parvient toujours pas à répondre et que d'autres élèves n'y arrivent pas non plus, il est préférable d'enseigner à nouveau le contenu.

Le feedback de contrôle consiste à solliciter une autoévaluation ou une vérification de la réponse par l'élève lui-même, ce qui permet de développer l'autorégulation.

Le feedback sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves consiste à demander à d'autres élèves d'évaluer la réponse fournie par un élève.

Le feedback sur le soi consiste à donner un jugement sur l'élève en tant que personne et non sur le produit ou le processus qu'il a mis en œuvre pour réaliser une tâche.

La catégorie « autre feedback » est utilisée pour coder tous les autres feedbacks qui ne correspondent pas aux autres catégories et pour coder les feedbacks confus.

Face à une littérature abondante sur les types de feedbacks, on peut retenir que :

- 1) pour que le feedback soit efficace, l'enseignant doit **d'abord avoir enseigné** correctement (geste professionnel d'instruction) (Hattie & Timperley, 2007) ;
- 2) **les feedbacks spécifiques, les feedbacks sollicitant une correction / une amélioration / un développement de la réponse, les feedbacks de contrôle et les feedbacks sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves sont plus efficaces** que les feedbacks stéréotypés et les feedbacks sur le soi ;
- 3) l'enseignant doit juger quel type de feedback utiliser **en fonction du contexte et des objectifs** (Hattie & Timperley, 2007) et **en fonction des types de réponses des élèves** (Brophy & Good, 1986 ; Crahay, 2007 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine, 1986) ;
- 4) le geste professionnel consistant à instaurer un certain **climat** dans la classe joue un rôle important sur la façon dont les feedbacks sont reçus et acceptés par les élèves. Il est important de mettre en place un climat qui autorise les élèves à apprendre de leurs erreurs et où l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs sont valorisées ;
- 5) le geste professionnel consistant à mettre en place des **routines** pour automatiser certaines tâches rend l'enseignant plus à même d'écouter attentivement les réponses des élèves et d'identifier les sources de leurs erreurs afin de leur donner des feedbacks efficaces.

Maintenant que les différents types de feedbacks ont été définis, il convient d'abord la catégorie « **Etayage** », qui est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant consiste à apporter une aide (étaï) à l'élève pendant l'apprentissage.

Au sens commun du terme, un étau est une « *pièce de charpente servant à soutenir ou à épauler provisoirement toute partie d'un ouvrage* » (dictionnaire Larousse⁵). Dans le domaine de l'enseignement, le principe est le même : fournir de l'aide à l'élève afin qu'il réalise une tâche qu'il ne pourrait pas réaliser seul et enlever graduellement cette aide jusqu'à ce que l'élève soit autonome. L'étaillage est le fondement de l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Les étais peuvent être physiques (ex. souligner par un geste la source de difficulté d'un calcul), verbaux (ex. : indices) ou visuels (ex. : pense-bête représentant les étapes d'une démarche) (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

Cette section concerne les étais verbaux (ex. donner des indices, penser à voix haute, faire penser les élèves à voix haute, apprendre aux élèves à se poser des questions, rappeler les étapes nécessaires pour réaliser une tâche, demander aux élèves de rappeler aux autres les étapes pour réaliser une tâche, demander aux élèves de se rappeler dans leur tête les étapes pour réaliser une tâche...).

Les étais physiques et visuels sont codés dans le groupe de comportements « Fonctions des éléments non verbaux » (section 3.4) et dans le groupe « Supports » (section 3.5).

3.2 Les interventions verbales des élèves

3.2.1 Les catégories liées aux interventions verbales des élèves

Le deuxième groupe de catégories concerne les interventions verbales des élèves liées au contenu.

Trois sous-groupes de catégories sont observées avec la grille MGP :

- les réponses individuelles ;
- les autres réponses ;
- les autres interventions liées au contenu.

Les réponses individuelles sont codées lorsqu'un élève fournit une réponse individuelle suite à une question de l'enseignant.

La grille MGP comporte 9 catégories liées aux réponses individuelles fournies par les élèves :

- **réponse individuelle fournie par un élève non désigné** : l'élève qui répond n'a pas été désigné, car l'enseignant a posé la question « à la cantonade », c'est-à-dire sans désigner qui doit répondre ;
- **réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les volontaires** : l'élève qui répond a été désigné parmi les volontaires ;
- **réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les non volontaires** : l'élève qui répond a été désigné parmi les non-volontaires ;
- **réponse individuelle fournie par un élève désigné non déterminé** : l'élève qui répond a été désigné, mais l'observateur n'a pas pu déterminer si l'élève faisait partie des volontaires ou des non-volontaires (à cause de la surcharge cognitive liée à l'opération de codage en direct ou à la mauvaise qualité de l'enregistrement vidéo) ;
- **réponse individuelle fournie par un élève désigné de manière aléatoire** : l'élève qui répond a été désigné au hasard (ex. : avec un jeu de cartes sur lesquelles sont inscrits les prénoms des élèves) ;

⁵ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9tai/31254>

- **poursuite de l'échange** : l'élève qui répond est celui qui a répondu juste avant ;
- **Es_complètent** : l'élève qui répond complète la réponse fournie par un camarade ;
- **réponse individuelle fournie par un élève qui a fait l'objet d'un autre type de désignation** : l'élève qui répond a fait l'objet d'un autre type de désignation (ex. : réponses à tour de rôle) ;
- **non déterminé** : il est impossible de dire si l'élève qui répond est le même que celui qui a répondu juste avant (poursuite de l'échange) ou si c'est un nouvel élève non désigné qui répond.

Les **réponses par groupes** sont codées lorsque les élèves fournissent une réponse par groupes ou par paires. Pour ce faire, ils doivent d'abord partager leurs réponses puis fournir une réponse commune (Archer & Hughes, 2011 ; Rosenshine, 1986).

Les **réponses collectives** sont codées lorsque les élèves fournissent une réponse « en chœur » (dire la réponse tous en même temps au signal de l'enseignant) (Rosenshine, 1986).

Les **prises de parole spontanées** sont codées lorsqu'il y a une prise de parole spontanée d'un élève par rapport au contenu. Cette catégorie est utilisée pour coder les interventions non précédées d'une question de l'enseignant. Si l'intervention d'un élève est précédée d'une question de l'enseignant, elle est codée dans un des types de réponses.

Les **lectures à voix haute** sont codées lorsqu'un élève lit à voix haute (en général à la demande de l'enseignant).

Les **questions des élèves** sont codées lorsqu'un élève pose une question liée au contenu / à la tâche.

Après avoir défini les différents types d'interventions des élèves observées avec la grille MGP, il convient de répondre à la question suivante : **pourquoi accorder une telle importance à la manière dont les élèves sont désignés ?** La littérature sur l'enseignement efficace met en évidence l'importance d'interroger l'ensemble des élèves dans un souci d'équité. Si l'enseignant désigne peu les élèves qui doivent répondre, il est possible que ce soit toujours les mêmes élèves qui prennent la parole (les « bons élèves » qui connaissent les réponses). Les enseignants efficaces veillent à interroger les non-volontaires. En effet, plusieurs auteurs (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine, 1986) précisent que les élèves qui lèvent la main sont en général ceux qui ont bien compris. Si l'enseignant choisit un de ces élèves, il obtiendra probablement une réponse correcte et aura l'impression que toute la classe a compris, ce qui ne sera peut-être pas le cas. Le problème est le même si l'enseignant laisse tous les élèves répondre en même temps sans gérer la participation. Son indicateur du niveau de compréhension de la classe sera faussé par les quelques élèves sûrs d'eux.

Plusieurs stratégies peuvent être utilisées pour interroger tous les élèves. Deux pistes faciles à mettre en œuvre et qui peuvent être utilisées conjointement sont développées : (1) interroger les élèves au hasard, (2) utiliser des tableaux blancs individuels (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013).

Interroger les élèves au hasard

Plusieurs auteurs (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013) ont mis en évidence qu'interroger les élèves au hasard est la façon la plus **équitable** de les interroger.

La technique la plus populaire pour interroger les élèves au hasard est la suivante : écrire les noms des élèves sur des bâtonnets et choisir un bâtonnet au hasard à chaque fois qu'on pose une question (et remettre ensuite le bâtonnet dans une tasse ou dans un sac pour que les élèves restent attentifs même lorsque leur premier tour de parole est passé). Lorsque l'enseignant ne connaît pas les prénoms des élèves, il peut donner un numéro à chaque élève et utiliser des bâtonnets numérotés (Hollingsworth & Ybarra, 2013).

Mais dès lors, quand interroger les élèves qui lèvent la main ? Après avoir interrogé les élèves au hasard, l'enseignant peut demander si d'autres élèves ont d'autres réponses, méthodes, stratégies... à proposer. Les apports des élèves qui lèvent la main enrichissent la discussion, mais ne sont pas utilisés pour vérifier la compréhension (Hollingsworth & Ybarra, 2013).

Par ailleurs, l'enseignant peut aussi « organiser le hasard » pour pouvoir de temps en temps choisir de manière stratégique qui va répondre (par exemple, s'il veut valoriser un élève en difficulté en l'interrogeant parce qu'il sait que celui-ci connaît la bonne réponse). Pour ce faire, il peut ajouter quelques bâtonnets « choix du professeur » (Hollingsworth & Ybarra, 2013).

Utiliser des tableaux blancs individuels

L'enseignant peut demander aux élèves d'écrire les réponses aux questions sur un tableau blanc individuel et de montrer celui-ci tous en même temps.

Cette stratégie permet de vérifier la compréhension de tous les élèves en même temps et peut être utilisée à tout moment. Tous les élèves apprécient, quel que soit l'âge. En outre, l'activité a un aspect kinesthésique (écrire, montrer sa réponse en tenant son tableau au-dessus de sa tête) (Hollingsworth & Ybarra, 2013).

Hollingsworth et Ybarra (2013) précisent que l'enseignant peut fabriquer facilement ce genre de tableaux blancs :

« Ceux-ci sont constitués d'une feuille de plastique transparent recouvrant un carton ou une feuille de papier épais. Ces tableaux sont légers, faciles à transporter et peu coûteux. Nous utilisons des marqueurs non permanents à pointe fine qui permettent d'écrire plus lisiblement. Grâce à la feuille de plastique qui recouvre nos tableaux, il est possible d'insérer une carte, du papier ligné ou quadrillé ou un organisateur graphique, selon leurs applications » (p. 33).

Cette stratégie est plus efficace que d'envoyer un seul élève au tableau (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013) :

- elle permet d'obtenir des informations sur la compréhension de tous et pas d'un seul élève ;
- elle permet de maintenir tous les élèves actifs ;
- les élèves pouvant se montrer dissipés lorsqu'un seul élève est envoyé au tableau, cette stratégie permet d'anticiper les problèmes de comportement (gestion de classe proactive).

Que faire lorsque les réponses attendues sont longues ? L'enseignant peut dire aux élèves de se préparer à justifier leurs réponses oralement car des élèves vont être choisis au hasard pour le faire. Si des élèves ont écrit une mauvaise réponse, l'enseignant peut leur demander de la justifier.

Hollingsworth & Ybarra (2013, p. 25) mettent bien en évidence l'importance d'interroger les élèves au hasard :

« Au cours de nos observations dans des milliers de classes, nous avons remarqué que les enseignants choisissent souvent les élèves qui lèvent la main pour répondre ou laissent tous les élèves répondre en même temps. Cette méthode ne permet pas de vérifier si tous les élèves apprennent. Nous avons déjà mentionné que, dans toutes les leçons, environ 20 % des élèves peuvent répondre aux questions, peu importe le type d'enseignement donné et son efficacité. C'est ce que nous appelons « la découverte des talents ». Ces élèves donnent faussement l'impression à l'enseignant que tout le monde a compris. Choisir au hasard des élèves qui ne lèvent pas la main pour répondre permet à l'enseignant de vérifier la compréhension des élèves qui doivent recevoir un enseignement pour comprendre, soit 80 % d'entre eux. C'est ce que nous appelons « le développement des talents ». »

Par ailleurs, quelques pistes fournies par Rosenshine (1986, p. 90) peuvent permettre de faire participer tous les élèves. Ainsi, le futur enseignant peut demander à chaque élève de :

- communiquer sa réponse à son voisin, les paires d'élèves ainsi constituées peuvent comparer leurs réponses ;
- résumer l'idée principale de ce qui vient d'être dit en une ou deux phrases sur un morceau de papier et le donner à son voisin ;
- lever le pouce s'il connaît la réponse ;
- lever le doigt s'il est d'accord avec la réponse de quelqu'un d'autre ;
- montrer différentes cartes colorées si la réponse est a, b ou c ;
- solliciter des réponses « en chœur » lorsque les réponses attendues sont courtes (les réponses « en chœur » sont données au signal de l'enseignant pour éviter que seuls quelques élèves répondent).

Rosenshine (1986) précise que ces techniques ont un caractère ludique, augmentent la participation des élèves et permettent à l'enseignant d'avoir un bon indicateur du niveau de compréhension de tous les élèves et pas seulement de quelques-uns. Il ajoute : *« Si on trouve ces procédés ostentatoires trop enfantins, on peut toujours inviter les élèves à écrire leurs réponses et à se corriger immédiatement les uns les autres. De la sorte, une pratique active est assurée et le maître sait s'il doit fournir des renseignements ou des exercices supplémentaires »* (p. 90).

Enfin, afin de permettre à tous les élèves de réfléchir, il est important que l'enseignant fasse **une pause de 3 à 5 secondes** entre le moment où il pose une question et le moment où il désigne un élève. De nombreuses recherches ont mis en évidence qu'un temps d'attente d'au moins trois secondes entre la question de l'enseignant et la réponse de l'élève améliore la réussite des élèves (Gauthier, Desbiens & Martineau, 2009 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013). Le temps d'attente engendre les bénéfices suivants :

- tous les élèves ont le temps de réfléchir ;
- ils sont tous attentifs, car ils ne savent pas encore qui va être désigné pour répondre ;
- le nombre d'élèves capables de répondre augmente, car le temps de réflexion augmente ;
- les réponses formulées sont plus longues ;
- les échanges sont plus détendus.

Avant que les groupes de comportements suivants ne soient définis, la figure 7 propose une adaptation du **modèle EQPCER** (Enseigner d'abord – Questionner – Pause – Choisir un élève au hasard – Ecouter la réponse – Rétroaction appropriée) que Hollingsworth et Ybarra (2013) préconisent pour vérifier la compréhension des élèves. Cette adaptation permet d'établir des liens entre le modèle de ces auteurs et la grille MGP et de visualiser les **liens qui existent entre plusieurs gestes professionnels** : l'instruction, le questionnement / la vérification de la compréhension, la façon de désigner les élèves et le feedback.

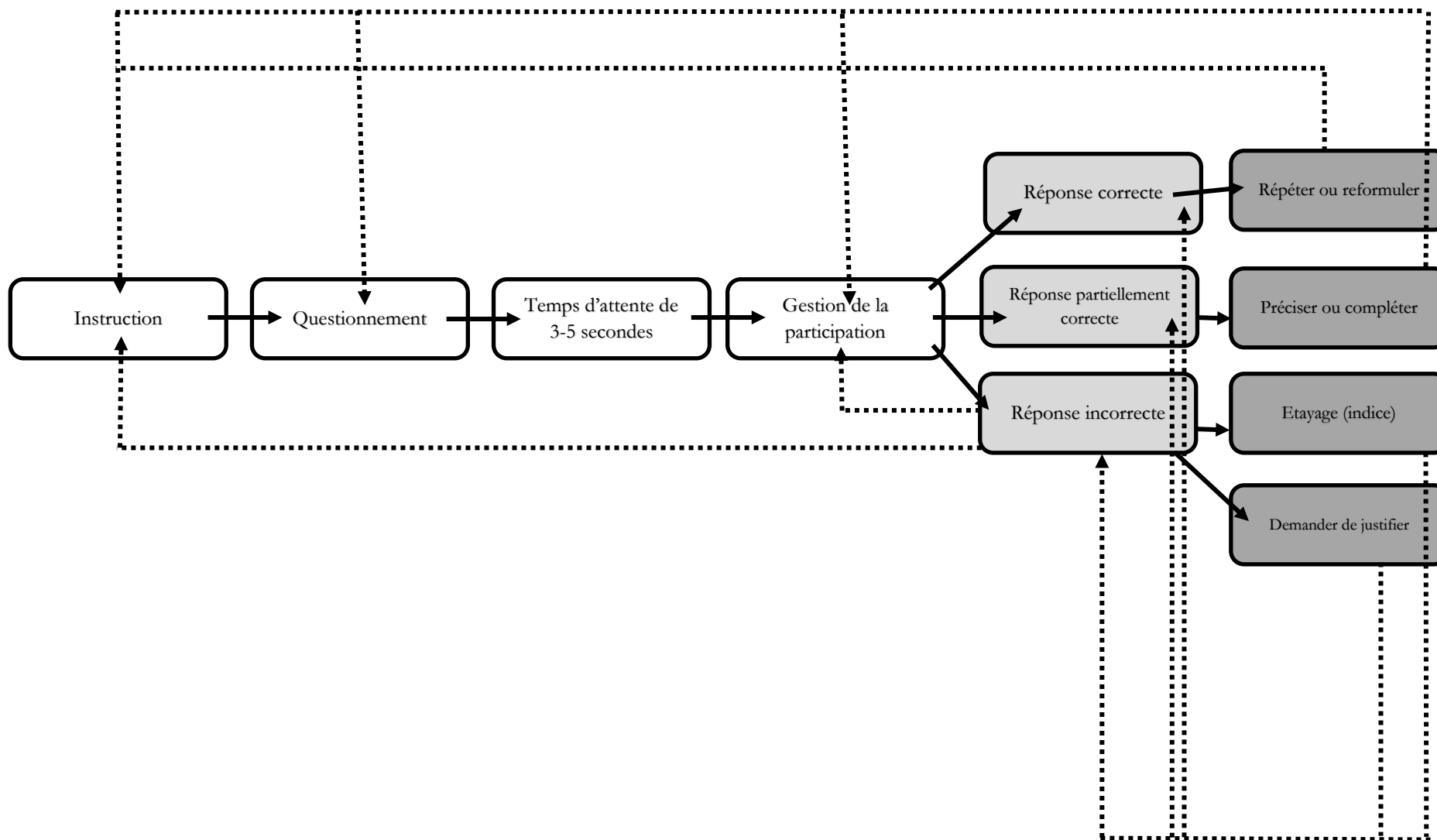


Figure 7 : adaptation du modèle EQPCER de Hollingsworth & Ybarra (2013)

Selon le modèle EQPCER, l'enseignant doit **Enseigner** (geste professionnel d'instruction) avant de vérifier la compréhension (sauf s'il souhaite évaluer les connaissances antérieures des élèves). S'il pose des questions avant d'avoir enseigné et à propos d'un contenu que les élèves ne connaissent pas, il pose des questions intitulées « questions devinette » dans la grille MGP.

Après avoir enseigné, l'enseignant **Questionne** de façon précise les élèves et évite les questions intitulées « questions stéréotypées » dans la grille MGP.

Après avoir posé la question, l'enseignant fait une **Pause** d'au moins 3 à 5 secondes afin que tous les élèves réfléchissent. Si la question est complexe, il laisse 8 à 10 secondes. La pause ne doit pas forcément être silencieuse : l'enseignant peut répéter la question, se déplacer en répétant la question, remuer les bâtonnets utilisés pour désigner les élèves de manière aléatoire... Il peut aussi permettre aux élèves d'échanger entre eux pour préparer la réponse. Cette stratégie comporte plusieurs avantages : l'enseignant peut laisser 2 à 3 minutes de réflexion pour les questions plus complexes, tout le monde participe et pas seulement ceux qui seront choisis au hasard pour répondre...

Après la pause, l'enseignant **Choisit** au hasard l'élève qui doit répondre. Pour avoir un bon indicateur du degré de compréhension de la classe, Hollingsworth & Ybarra (2013) préconisent de choisir au moins trois élèves au hasard à chaque fois qu'on vérifie la compréhension.

L'enseignant doit alors **Ecouter** attentivement pour évaluer la compréhension et être en mesure de prendre une décision après chaque réponse. L'enseignant aimerait que les élèves donnent toujours les réponses attendues... mais ce n'est pas toujours le cas. Il faut donc analyser la réponse de l'élève et décider si elle est correcte, partiellement correcte ou incorrecte.

Une fois la réponse analysée, il faut donner une **Rétroaction** appropriée (feedback).

Si la réponse est correcte, il suffit en général de la répéter ou de la reformuler pour signaler à l'élève qu'il a bien la bonne réponse et permettre à tous les élèves d'entendre. Si nécessaire, l'enseignant donne un feedback spécifique afin d'expliquer pourquoi la réponse est bonne. Après avoir répété ou reformulé, l'enseignant peut soit poser la question à un autre élève, soit poser une autre question, soit continuer l'instruction.

Si la réponse est partiellement correcte ou incomplète, il faut préciser ou compléter la réponse pour formuler de manière claire la bonne réponse devant tout le monde. Si nécessaire, l'enseignant donne un feedback spécifique. Après avoir précisé ou complété, l'enseignant peut soit poser la question à un autre élève, soit poser une autre question, soit continuer l'instruction.

Si la réponse est incorrecte, l'enseignant poursuit l'échange avec l'élève en lui donnant des indices ou en lui demandant d'expliquer comment il est arrivé à cette réponse (feedback sollicitant une correction / une amélioration / un développement dans la grille MGP). Il est intéressant de demander à l'élève de justifier sa mauvaise réponse, car l'enseignant est encore plus efficace quand il connaît la cause des incompréhensions avant de réexpliquer ou de continuer à vérifier la compréhension. Plusieurs cas de figure peuvent alors se produire :

- l'élève fournit une réponse correcte et l'enseignant répète ou reformule ;
- l'élève fournit une réponse partiellement correcte et l'enseignant précise ou complète ;
- l'élève fournit une réponse incorrecte ou ne parvient à répondre.

Si l'élève ne parvient toujours pas à répondre, l'enseignant lui demande de bien écouter ce qui va suivre, car il va l'interroger à nouveau par la suite. Il choisit un autre élève au hasard. Si le deuxième élève donne la bonne réponse, l'enseignant la répète ou la complète. Il repose ensuite la même question au premier élève. Si les deux élèves ne savent pas répondre, l'enseignant s'arrête et reprend

ses explications (geste professionnel d'instruction). Il repose ensuite la question aux deux élèves et à d'autres élèves.

De manière générale, la stratégie visant à vérifier la compréhension des élèves favorise la mémorisation : « *La répétition et la reformulation utilisées au cours du processus de vérification de la compréhension, à la fois par les élèves et par l'enseignant, sont des stratégies cognitives très efficaces qui contribuent à graver l'information dans la mémoire à long terme des élèves. Si vous interrogez trois élèves et que vous reformulez deux fois leur réponse pour la confirmer, les élèves l'auront entendue six fois. Elle s'inscrira dans leur mémoire permanente* » (Hollingsworth & Ybarra, 2013, p. 32).

3.2.2 Les modalités liées aux interventions verbales des élèves

3.2.2.1 Le destinataire de l'intervention de l'élève

Le type de modalité permettant de préciser le type de destinataire a été ajouté afin de mettre en évidence à qui l'élève s'adresse. La figure 8 illustre les différents types d'interactions qui peuvent survenir dans une classe. Elle permet de constater qu'il existe d'autres types d'interactions que les interactions « Enseignant → Elève » et les interactions « Elève → Enseignant » qui caractérisent généralement les leçons observées, à savoir les interactions « Elève → Elève ».

La modalité « Enseignant » est codée lorsque l'intervention de l'élève (au sujet du contenu) s'adresse à l'enseignant. La modalité « Elève » est codée lorsque l'intervention de l'élève (au sujet du contenu) s'adresse à un autre élève.

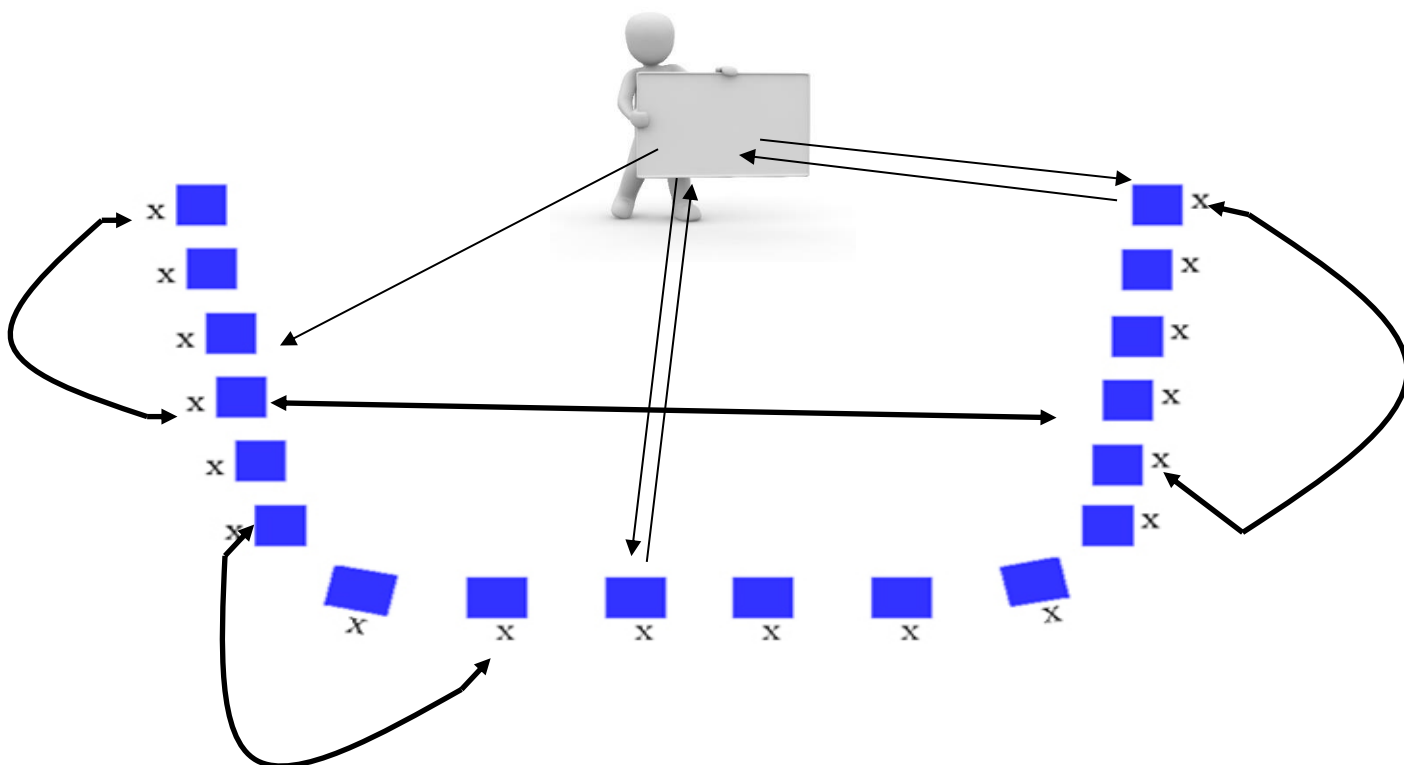


Figure 8 : différents types d'interactions qui peuvent survenir dans une classe

3.2.2.2 Le type de contenu de l'intervention de l'élève

Le type de modalité permettant de préciser le contenu de l'intervention de l'élève a été ajouté afin de mettre en évidence ce sur quoi porte l'intervention de l'élève. La modalité « intervention métacognitive » est codée lorsque l'intervention de l'élève (qu'il s'agisse d'une réponse, d'une prise de parole spontanée ou d'une question) consiste à verbaliser ses stratégies. L'importance de la métacognition a déjà été abordée supra.

La modalité « autre contenu » est codée pour toutes les interventions de l'élève qui ne sont pas de nature métacognitive.

3.3 L'activité de l'élève

Les recherches sur l'enseignement efficace ont mis en évidence l'importance de maximiser le temps d'apprentissage scolaire (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Slavin, 2009). Gauthier, Bissonnette & Richard (2013, p. 140) distinguent :

- **le temps disponible**, c'est-à-dire la quantité de temps disponible pour toutes les activités d'une journée d'école ou d'une année scolaire (ex. : 6h par jour + 1h de temps de midi ; +/- 180 jours d'école par an) ;
- **le temps alloué**, c'est-à-dire la quantité de temps consacrée à l'enseignement en tant que tel (en excluant les transitions entre les activités, les imprévus...) ;
- **le temps d'engagement (time on task)**, c'est-à-dire, la quantité de temps au cours de laquelle l'élève est engagé de manière active dans une activité d'apprentissage (ex. : écouter l'enseignant, prendre note, faire un travail de groupe...) ;
- **le temps d'apprentissage scolaire**, c'est-à-dire la quantité de temps durant laquelle les élèves sont engagés avec succès dans des activités d'apprentissage situées dans leur zone proximale de développement⁶ (ni trop faciles, ni trop difficiles).

Des recherches ont mis en évidence une corrélation positive entre le temps d'engagement des élèves et leur réussite. Néanmoins, celle-ci est fortement dépendante de la qualité des tâches proposées et de leur adaptation au niveau des élèves. Comme on le verra dans des exemples proposés ci-dessous, il ne suffit pas de mettre les élèves face à une tâche pour qu'ils apprennent. La corrélation entre le temps d'apprentissage scolaire (c'est-à-dire le temps durant lequel les élèves sont confrontés à des activités adaptées à leur niveau) et la réussite est donc beaucoup plus importante.

La figure 9 représente les quatre types de temps évoqués et une estimation, basée sur des recherches, de la quantité de temps associée à chacun de ces quatre types (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 141). En effet, des recherches ont montré que plus ou moins 70% du temps disponible est alloué à l'enseignement et que les élèves sont engagés durant moins de 50% de celui-ci. Qui plus est, le temps d'apprentissage scolaire ne dépasse pas les 20% du temps disponible, soit une heure par jour sur une journée d'école de 6h.

⁶ Ce concept, issu des travaux de Vygotsky, peut être défini comme « une « zone d'apprentissage imminent » - où s'enclenche le processus de développement » (Bee & Boyd, 2008, p. 27). Les tâches situées au-delà de la zone proximale de développement (activités qui demandent des capacités dont l'individu ne dispose pas) ou en deçà (activités déjà maîtrisées) ne permettront pas la progression de l'individu (Bee & Boyd, 2008).

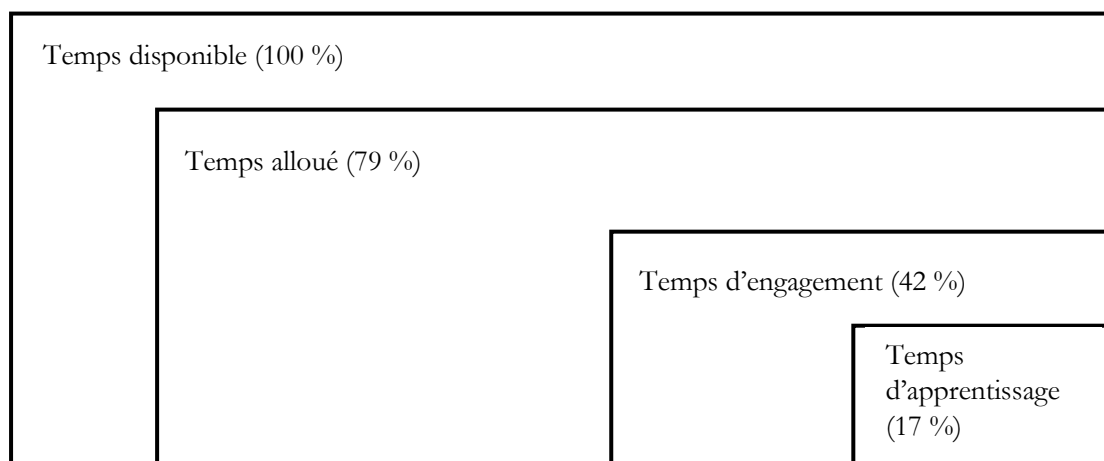


Figure 9 : la répartition du temps d'enseignement et du temps d'apprentissage (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 141)

Deux catégories de la grille MGP permettent de connaître le temps d'engagement :

- temps engagé dans la tâche (time on task) ;
- temps non engagé dans la tâche (time off task).

La catégorie « **Temps engagé dans la tâche** » est codée lorsque les élèves sont activement engagés dans une activité d'apprentissage (ex. : écouter l'enseignant, réaliser un travail écrit, lire un texte, prendre des notes, manipuler du matériel didactique, réaliser un jeu de rôles, regarder une vidéo, écrire au tableau...).

La catégorie « **Temps non engagé dans la tâche** » est codée lorsque les élèves ne sont pas activement engagés dans une activité d'apprentissage (ex. : période de transition entre deux activités, attente des retardataires avant de commencer le cours...).

Ces deux indicateurs permettent d'estimer précisément le temps d'engagement des élèves. Pour approcher le temps d'apprentissage scolaire, l'observateur prend des notes qualitatives sur les types d'activités proposés aux élèves. Il est particulièrement attentif aux éléments suivants :

- **L'objectif de l'activité est-il atteint ?** (éviter « la mise en activité pour la mise en activité », voir exemples ci-dessous)
- L'activité a-t-elle **du sens par rapport à la vie quotidienne et/ou la future pratique professionnelle** des élèves ? Leur permet-elle d'établir des liens entre théorie et pratique ?
- Les activités prévues sont-elles **variées** (ex. : travail de groupe, analyse de vidéos, préparation d'un débat, jeu de rôles, invitation d'une personne-ressource...) ?
- Les activités sont-elles **différenciées** si nécessaire ? (Hammond, 2015 ; 2016).

La variété des activités est importante pour susciter la motivation et éviter la monotonie (McBer, 2000).

Le **type de synthèse** peut également être observé : la synthèse est-elle **construite par les élèves** (ex. : synthèse sous forme de tableaux, de schémas, de cartes conceptuelles, de petits textes construits par les élèves...) ? La synthèse sous forme de texte lacunaire ne permet pas de vérifier

réellement ce que les élèves ont retenu. Ce genre de dérive est souvent constaté lorsque le futur enseignant attend un et un seul mot pour compléter le texte lacunaire et n'accepte pas les synonymes proposés par les élèves, voire ne travaille pas du tout leur compréhension des termes employés. Le niveau taxonomique de ce genre de synthèse est bas, contrairement aux synthèses rédigées par les élèves (en classe entière ou en groupes). Les synthèses réalisées par les élèves permettent à l'enseignant de mieux évaluer la compréhension et aux élèves de mieux retenir (on retient toujours mieux ce que l'on a formulé avec ses propres mots).

La littérature sur l'enseignement efficace met en évidence l'importance de la synthèse permettant aux élèves de réaliser **l'objectivation des apprentissages** : « *L'objectivation constitue une intervention pédagogique favorisant l'intégration des apprentissages en mémoire. Elle repose sur un questionnement de l'enseignante ou de l'enseignant incitant les élèves à nommer les éléments essentiels à retenir de l'activité d'apprentissage réalisée. Ce questionnement permet aux élèves de mettre en place une activité métacognitive visant la prise de conscience de ce qui est important à placer en mémoire* » (Bissonnette & Richard, 2001 ; pp. 76-77). Si la phase d'objectivation est négligée, les élèves peuvent ne pas se rendre compte de ce qu'ils ont appris, voire dire qu'ils n'apprennent rien à l'école. L'exemple suivant, proposé par Bissonnette et Richard (2001) permet de mieux comprendre l'importance de l'objectivation : une enseignante demande à des élèves de première année de découper des figures géométriques (un carré, un rectangle et un cercle) afin de définir avec eux ces concepts. Après l'activité, elle ne leur demande pas d'objectiver ce qu'ils ont appris. Un élève rentre chez lui et déclare qu'aujourd'hui en mathématiques, il a découpé des cartons.

Cet exemple nous montre qu'il faut être attentif à la différence entre la mise en activité des élèves et l'atteinte de l'objectif d'apprentissage visé, car la première n'engendre pas automatiquement la seconde.

A ce sujet plusieurs notions sont parfois confondues :

- **l'activité observable et l'activité cognitive ;**
- **le caractère ludique / agréable d'une activité et l'objectif à atteindre.**

La différence entre l'activité observable et l'activité cognitive est illustrée par deux exemples de leçons dispensées par de futures agrégées de l'enseignement secondaire supérieur d'années antérieures. En observant la première leçon de manière grossière, on pourrait conclure abusivement que « les élèves sont passifs ». En effet, la leçon est relativement « classique », tous les élèves sont assis à leur place et répondent aux questions de l'enseignant. Néanmoins, une analyse fine de la leçon révèle qu'ils sont constamment sollicités par la future enseignante qui leur pose des questions appartenant aux catégories « autres questions » et « questions spécifiques ». Ce n'est donc pas parce « qu'ils ne bougent pas » qu'ils ne sont pas actifs d'un point de vue cognitif. L'activité cognitive n'étant pas directement observable, il faut recourir à d'autres indicateurs (réponses orales et réponses écrites). A l'inverse, en observant la seconde leçon de manière grossière, on pourrait conclure abusivement que « les élèves sont actifs » car ils réalisent en groupes une affiche de synthèse. Une observation fine de la leçon révèle pourtant que les élèves sont fréquemment non engagés dans la tâche et qu'ils discutent plus de sujets personnels et de l'interrogation qui a lieu à l'heure suivante que de leur affiche.

La différence entre le caractère ludique / agréable d'une activité et l'atteinte de l'objectif est illustré par l'exemple de l'utilisation du jeu en classe. Si son utilisation est intéressante pour susciter la motivation, elle ne doit pas éluder l'objectif d'apprentissage. Par exemple, si on demande à un élève « Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? », il peut arriver qu'il réponde « J'ai joué » et qu'il soit incapable d'expliquer le contenu que l'enseignant a essayé de mettre en évidence par l'intermédiaire du jeu.

Dans certains cas, cette confusion entre l'activité et son objectif engendre des difficultés chez les élèves, car les élèves ne sont pas égaux pour déceler les objectifs « cachés » derrière une tâche si l'enseignant ne leur explicite pas. Deux exemples développés par Bautier (2006) sont particulièrement intéressants à cet égard. Le premier exemple est issu de l'observation d'une leçon en cinquième année primaire : les élèves réalisent tous la même tâche, à savoir relever des verbes dans un texte et compléter un tableau reprenant leur personne et leur infinitif. Certains élèves ont compris que cet exercice est un préalable (une « situation mobilisatrice ») à la leçon sur l'imparfait qui va permettre d'observer des verbes conjugués à ce temps et d'ainsi abstraire des règles de conjugaison. Ils ne complètent d'ailleurs pas le tableau en entier. D'autres élèves pensent que le fait de remplir le tableau est une fin en soi et le complètent jusqu'au bout sans en percevoir le réel objectif, voire « pour faire plaisir à l'enseignant ». Ce type d'interprétation (faire la tâche pour la tâche et/ou pour faire plaisir à l'enseignant) correspond à la conception développée par certains élèves de milieux défavorisés qui sont centrés sur les aspects formels de la tâche et non sur l'apprentissage qui s'y cache. On voit donc qu'un manque d'explicitation des objectifs peut accentuer les inégalités scolaires. Le second exemple est issu de l'observation d'une leçon en maternelle où les élèves doivent découper les mots d'une phrase, les remettre dans l'ordre et les coller sur un modèle. Certains élèves ont compris que l'objectif était d'assembler la phrase et de la lire. D'autres élèves sont focalisés sur les opérations de découpage et de collage et pensent que cela constitue l'objectif en soi de l'activité. Comme le souligne Bautier (2006), « *Ce qui apparaît susceptible de creuser les écarts entre les élèves réside dans le fait que l'objet central de l'apprentissage cognitif (mettre en ordre les mots d'une phrase selon un modèle) est éludé pour ceux qui croient que la tâche est de découper et coller. Ces élèves sont justement en difficulté et le fait qu'ils n'aient généralement pas même identifié ce qu'il s'agissait de faire et d'apprendre ne FAIT qu'accroître leurs difficultés* » (p. 114).

On voit donc toute l'**importance des objectifs** que l'enseignant se fixe et de leur explicitation aux élèves. Néanmoins, il convient d'ajouter deux précisions.

Premièrement, faut-il toujours annoncer les objectifs ? Dans tous les cas, le futur enseignant doit toujours pouvoir **répondre à la question du « pourquoi ? »** (Quel est le sens des activités ? A quoi ça sert ?). Deux cas de figure peuvent se présenter : soit l'enseignant communique les objectifs, soit l'introduction ou le déroulement de la leçon sont suffisamment explicites. Dans certains cas, les objectifs peuvent être explicités plus tard car « trop en révéler » nuit parfois à l'éveil de la curiosité nécessaire au bon déroulement. Il n'est donc pas nécessaire de « tout communiquer tout le temps », mais il faut éviter le genre de dérives présentées dans les exemples ci-dessus.

Deuxièmement, il ne s'agit pas de caricaturer et de dire qu'il ne faut proposer aucune activité ludique et amusante aux élèves, mais que l'enseignant doit **toujours connaître l'objectif sous-tendant l'activité qu'il met en place.**

Pour terminer cette section, voici quelques pistes proposées par Archer et Hughes (2011) et Gauthier, Bissonnette et Richard (2013, pp. 141-142) pour maximiser le temps d'apprentissage scolaire.

Les enseignants efficaces augmentent le temps alloué à enseigner les **éléments essentiels** du contenu en lien avec les besoins d'apprentissage des élèves. Comme évoqué précédemment, il est essentiel de sélectionner les éléments critiques du contenu (liés à la vie quotidienne et à la future pratique professionnelle des élèves) dès la phase de planification, mais également lors de la mise en œuvre du geste professionnel d'instruction.

Les enseignants efficaces commencent le cours à l'heure et respectent l'horaire prévu. Ils **préparent à l'avance** le plus de choses possible (et notamment le matériel). Tout ce qui est planifié (le matériel, les questions, les exemples donnés aux élèves) ne doit plus être décidé « en direct », ce qui permet un gain de temps et une plus grande efficacité de manière générale.

Les enseignants efficaces **évitent les digressions** et **diminuent la durée des transitions**, qui peuvent être définies comme « *le passage d'une activité à une autre* » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 142). Les transitions sont mieux gérées lorsque l'enseignant met en place des routines, qui sont davantage abordées dans la section 3.6.

3.4 Les fonctions des éléments non verbaux

Ce groupe de catégories concerne les fonctions des gestes professionnels qui se manifestent de façon non verbale.

3.4.1 Les fonctions non verbales psychopédagogiques

3.4.1.1 La gestion non verbale

Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un élément non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction de gestion.

3.4.1.2 Le climat non verbal

Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un élément non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction de climat.

3.4.2 Les fonctions non verbales didactiques

3.4.2.1 L'instruction non verbale

Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un élément non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction d'instruction.

3.4.2.2 Les gestes professionnels non verbaux de vérification de la compréhension / feedback / étayage

Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un élément non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction de vérification de la compréhension et/ou de feedback et/ou d'étayage. Ces éléments non verbaux peuvent être accompagnés d'interventions verbales (ex. : questions, feedbacks oraux, indices...).

La littérature sur l'enseignement efficace souligne l'importance des déplacements visant à vérifier la compréhension et/ou fournir des feedbacks et/ou de l'étayage : « *Des recherches ont mis en évidence que les élèves s'investissent davantage dans leur travail si l'enseignant circule dans la classe, les conseille et les surveille (Fischer et al., 1978). Ces contacts, toutefois, doivent être brefs : 30 secondes en moyenne, tout au plus* » (Rosenshine, 1986, p. 92). Avant de mettre les élèves au travail et de circuler dans la classe, il est important de bien préparer les élèves (par des explications ou des exercices collectifs), car s'ils ne sont pas prêts à travailler seuls, de longues explications individuelles en circulant dans la classe engendrent plus d'erreurs. Comme le souligne Rosenshine (1986), si de telles explications individuelles sont nécessaires, c'est que les élèves n'ont pas reçu suffisamment d'informations avant de se mettre au travail. Par ailleurs, si, pendant qu'il se déplace pour vérifier la compréhension, l'enseignant constate une difficulté trop importante qui nécessite une plus grosse activité de remédiation, il vaut mieux la réaliser à un autre moment pour ne pas briser le rythme de la leçon et pour éviter que d'autres élèves n'en profitent pour chahuter.

3.4.3 Autres éléments non verbaux

La catégorie « enseignant non engagé dans la tâche », comme pour les élèves, est codée lorsque l'enseignant n'est pas engagé dans la tâche.

3.5 Les supports

La catégorie « **Supports** » est codée lorsque l'observateur souhaite mettre en évidence un élément lié aux types de supports didactiques employés (ex. : tableau noir, feuilles d'exercices, textes, cartes conceptuelles, vidéo, diaporama, matériel de manipulation...), quelle que soit la fonction remplie par ces supports.

L'observateur est particulièrement attentif aux éléments suivants : l'utilisation et la structuration du tableau noir, ainsi que les états visuels utilisés.

Le **tableau noir** est un support très utile qui n'est pas toujours pleinement exploité. Il peut remplir plusieurs fonctions :

- le tableau permet de consigner une trace du fil directeur de la leçon sous forme de mots-clés, d'un schéma... ;
- le tableau sert de support visuel pour les élèves en train de construire leurs connaissances ;
- le tableau peut être utilisé pour inscrire les consignes et les modalités de travail, ce qui évite à l'enseignant de les répéter plusieurs fois ;
- ...

Par ailleurs, le tableau noir n'est pas une propriété privée : l'enseignant peut envoyer un élève réaliser un exercice au tableau, ce qui lui permet d'évaluer la prestation de l'élève et de se rapprocher des autres élèves pour occuper l'espace et ne pas toujours rester « accroché » à son bureau et au tableau. L'enseignant veillera à alterner les méthodes pour vérifier la compréhension des élèves, car Hollingsworth et Ybarra (2013) ont montré qu'il est important d'alterner la méthode consistant à envoyer quelques élèves au tableau et des méthodes qui permettent d'évaluer la compréhension de tous en même temps (ex. : utilisation de tableaux blancs individuels). Enfin, comme beaucoup d'éléments, l'utilisation du tableau noir peut être planifiée, ce qui permet d'assurer une cohérence au niveau de la présentation.

Les **états visuels** sont des supports qui fournissent une aide aux élèves (ex. souligner les éléments importants dans un texte, affiches ou pense-bêtes qui représentent les étapes d'une démarche, listes de contrôle permettant à l'élève de s'autocorriger, exemples de problèmes résolus...). Les représentations visuelles telles que les schémas, les graphiques, les tableaux, les cartes conceptuelles permettent aux élèves de structurer les informations. Elles peuvent être utilisées dès le début de la leçon. Rosenshine (2012), ainsi que Gauthier et ses collègues (2013) parlent d'outils structurants (*advance organizers*). Il s'agit des « *outils tels que cartes conceptuelles, tableaux de présentation, feuilles de notes structurées, plans, diagrammes, schémas et autres représentations visuelles qui facilitent l'apprentissage d'un contenu et que l'enseignant met à la disposition des élèves en début d'apprentissage ; ils offrent à l'apprenant une représentation claire de l'objet d'apprentissage qui lui permet de le lier à ce qu'il connaît déjà* » (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 301).

3.6 Les routines

Tous les gestes professionnels décrits dans les sections précédentes peuvent être rendus routiniers.

Une routine est « *l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations précises. Elle a pour effet 1) de réduire le nombre d'éléments à traiter simultanément par l'enseignant ; 2) de réduire le nombre de décisions à prendre pendant l'intervention ; 3) d'accroître la stabilité des activités ; 4) d'accroître la disponibilité de l'enseignant face aux réactions des élèves ; 5) de réduire*

l'anxiété des élèves en rendant les comportements et réactions de l'enseignant plus prévisibles » (Gauthier, Desbiens & Martineau, 2009, p. 161). Les enseignants efficaces mettent en place des routines, ce qui libère leur propre mémoire de travail qu'ils peuvent consacrer à la mise en œuvre d'autres gestes professionnels (ex. : analyser attentivement la réponse d'un élève pour trouver la source de l'erreur et lui fournir un feedback efficace lui permettant de s'améliorer). Les routines permettent également de gagner du temps, qui est précieux dans l'enseignement (Slavin, 2009).

Les routines permettent *« de gagner du temps et de l'énergie parce que les élèves (et l'enseignant) savent quoi faire, comment le faire et quand le faire, sans avoir à réfléchir ou à poser des questions. Selon les activités d'enseignement (enseignement en groupes, travail individuel, groupes de coopération, etc.), les élèves savent comment, à quel moment ou à quel endroit obtenir le matériel, demander de l'aide, etc. »* (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p. 143). Les routines doivent être enseignées aux élèves. Une fois mises en place, elles libèrent la mémoire de travail des élèves et de l'enseignant qui peuvent alors se concentrer sur d'autres activités. Encore une fois, on voit l'étroite relation qu'entretiennent les gestes professionnels entre eux.

4. Définitions opérationnelles des catégories de la grille MGP et exemples

Le tableau 6 récapitule les définitions des catégories de la grille MGP et présente des exemples d'interventions codées dans chaque catégorie.

Tableau 6 : définitions opérationnelles des catégories de la grille MGP et exemples

Groupe de catégories	Sous-groupes de catégories	Catégories	Définition	Exemples
Fonctions des interventions verbales de l'enseignant	Gestion	1. Objectifs / Plan / Activités	Cette catégorie est codée à chaque fois l'enseignant présente les objectifs / le plan de leçon / une activité.	« <i>Aujourd'hui on va justement voir ensemble comment intégrer un enfant dans le groupe. Voilà l'objectif du cours d'aujourd'hui. [...]</i> » « <i>Maintenant que nous avons vu la théorie, nous allons passer à une petite mise en situation</i> » « <i>Pour illustrer un peu ce qu'est « animateur », je vais vous passer une petite vidéo</i> »
		2. Consignes	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant donne des consignes orales.	« <i>Sur cette affiche, je vous demande de me résumer sous forme de mots-clés et de liens entre ces mots-clés, les étapes du développement intellectuel de l'enfant</i> » « <i>A la page suivante, je vous demande de compléter le texte lacunaire au crayon</i> »
		3. Gestion de l'espace et du temps	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant gère l'espace (ex. : indiquer les déplacements) et/ou le temps (ex. : indiquer la durée d'un exercice).	« <i>Nous allons faire quatre groupes de trois. Chaque groupe ira ensuite s'installer sur un des bancs que j'ai disposés là-bas</i> » « <i>Je vous laisse 10 minutes pour réaliser cet exercice</i> »
		4. Gestion de la participation	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant désigne quel(s) élève(s) doit/doivent réaliser une tâche (ex. : aller écrire au tableau, lire à voix haute, répondre à une question...). Par ailleurs, ce sont surtout les types	« <i>Adrien, peux-tu aller au tableau pour noter les idées de tes camarades ?</i> » « <i>Lucas, peux-tu lire ce paragraphe ?</i> » Le (futur) enseignant dit « <i>Fanny</i> » après (ou avant) avoir posé une question.

			d'interventions des élèves (deuxième groupe de catégories de la grille MGP) qui donnent des informations détaillées sur la façon dont la participation des élèves est gérée par l'enseignant.	
		5. Autre gestion	Cette catégorie concerne toutes les autres interventions de gestion de l'enseignant qui ne peuvent pas être codées dans les quatre autres catégories liées à la gestion (ex. : distribution de feuilles, rédaction du journal de classe...).	« On va faire le journal de classe » « Je vais vous distribuer les feuilles »
	Climat	6. Discipline	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant vise à gérer la discipline.	« On reste attentifs » « Anne, remets-toi au travail »
		7. Motivation / Implication	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant a pour but de susciter la motivation et l'implication. Il est à noter que d'autres catégories suscitent également la motivation : la présentation claire des objectifs / plan / activités, le fait de souligner les aspects importants à retenir et les	« Tu peux y arriver » « On va faire une super activité ensemble » « Vous allez voir, ça va être chouette ! »

			questions faisant appel à l'opinion et/ou à l'expérience personnelle / professionnelle. Les interventions codées dans la catégorie « motivation » sont donc toutes les autres interventions visant à motiver les élèves.	
		8. Autre climat	Cette catégorie est utilisée pour coder toutes les autres interventions visant à instaurer un certain climat dans la classe : les manifestations d'affectivité positive (ex. : sens de l'humour, noms affectueux donnés aux élèves...), les manifestations d'affectivité négative (ex. : menaces, attitude cynique...), les marques de politesse...	<p>« Bonjour tout le monde. J'espère que vous allez bien »</p> <p>« Je n'ai pas besoin de connaître votre avis sur la question »</p> <p>« Merci »</p>
	Instruction	9. Instruction générale	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant consiste à présenter un contenu.	« Donc, le développement intellectuel de l'enfant est composé de plusieurs stades »
		10. Exemples	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant fournit des exemples et/ou des contre-exemples.	« Par exemple, on imagine, on est à nouveau dans une institution, qu'il y a une jeune fille [...] qui commence à crier, à gesticuler dans tous les sens et qui hurle même. On est impliqué, on est là. Et si par exemple dans le rapport on note « X est folle, elle a l'air méchante, elle allait me frapper quand elle a crié », là je juge la personne. Je dis qu'elle est folle. Par contre, si je dis « Je me suis sentie agressée quand

			<i>X a commencé à crier, j'ai même pensé qu'elle allait me frapper ». Là je parle en mon nom »</i>
		11. Aspects importants	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant souligne les aspects importants du contenu. <i>« Ce qui est surtout essentiel à retenir, c'est que vous devez adapter vos activités en fonction du développement intellectuel de l'enfant »</i> <i>« C'est très important de bien définir l'objectif de votre activité et d'adapter celle-ci à l'âge des enfants »</i>
Questionnement / Vérification de la compréhension		12. Question stéréotypée	Les questions stéréotypées sont des questions très courtes adressées à l'ensemble de la classe, qui n'encouragent pas réellement les élèves à s'exprimer au sujet de ce qu'ils ont compris/ce qu'ils n'ont pas compris et auxquelles ils peuvent répondre par l'affirmative même s'ils n'ont pas compris. <i>« D'accord ? »</i> <i>« Ça va ? »</i> <i>« Ça va vous suivez ? »</i> <i>« Si vous avez des questions, n'hésitez pas »</i>
		13. Question devinette	Les questions « devinettes » sont des questions sans support fourni aux élèves pour leur permettre de répondre (une vidéo, un texte, des explications orales...). Par conséquent, seuls les élèves qui connaissent déjà les réponses (grâce à leur milieu familial par exemple) peuvent répondre. <i>« Savez-vous ce que veut dire céphalo-caudal ? »</i> <i>« Savez-vous quelle est l'importance dans la communication, en taux de pourcentage, de verbal et de non verbal ? »</i>
		14. Autre question	Les autres questions sont toutes les autres questions sur le contenu . Elles sont plus À déterminer en fonction du contexte.

			élaborées que les questions stéréotypées et les questions devinettes, mais pas aussi élaborées que les questions spécifiques.	
		15. Question spécifique	Les questions spécifiques sont plus élaborées (ex. : demander à un élève de reformuler ce qui a été vu, demander à un élève ce qu'il a compris, lui demander de donner des exemples...) et permettent d'obtenir de réelles informations sur ce que les élèves ont compris/n'ont pas compris.	<p>« De manière synthétique, qu'avons-nous dit aujourd'hui ? Quels sont les éléments importants à prendre en compte quand on arrive dans un lieu de stage ? »</p> <p>« Peux-tu me reformuler avec tes mots ce que nous venons de voir ? »</p>
		16. Question métacognitive	Les questions métacognitives sont les questions qui encouragent la métacognition (ex. : demander à l'élève de verbaliser ses stratégies).	<p>« Comment as-tu fait pour arriver à cette réponse ? Par quelles étapes es-tu passé ? »</p> <p>« Est-ce que vous avez rencontré des difficultés dans les différentes étapes ? Qu'est-ce qui a été un peu plus compliqué pour vous ? »</p>
		17. Question d'opinion / question faisant appel à l'expérience personnelle et/ou professionnelle	Les questions d'opinion / les questions faisant appel à l'expérience personnelle et / ou professionnelle sont les questions par lesquelles l'enseignant demande l'avis des élèves / fait appel à leur expérience personnelle et / ou professionnelle.	<p>« Et vous en tant que futurs animateurs, est-ce que vous envisagez la chose comme ça ? Est-ce que pour vous ce serait une vocation ? »</p> <p>« Qu'est-ce que vous avez pensé de la vidéo ? »</p> <p>« Avez-vous déjà rencontré ce problème en crèche ? »</p>

		18. Question visant à demander aux élèves de compléter la réponse d'un camarade	Les questions visant à demander aux élèves de compléter la réponse d'un camarade sont codées lorsque l'enseignant demande aux élèves de compléter la réponse qu'un de leurs camarades vient de fournir.	« <i>Pouvez-vous compléter la réponse de Laura ?</i> »
	Autres gestes didactiques	19. Feedback	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant remplit une fonction de feedback. Un feedback peut être défini comme une information fournie par un agent (ex. : un enseignant, un pair, un livre, un parent, soi-même, une expérience...) à propos d'une performance ou d'une compréhension. Un feedback est donc consécutif à une performance (Hattie & Timperley, 2007).	<p>« <i>Ok</i> »</p> <p>« <i>Mmh mmb</i> »</p> <p>« <i>D'accord</i> »</p> <p>« <i>Impeccable. Là tu as vraiment les trois parties. Le message passe et il est clair. Très très bien.</i> »</p> <p>« <i>Deux éléments sur trois sont corrects dans ta réponse. Corrige le troisième</i> »</p> <p>« <i>A ton avis, ta réponse est-elle correcte ou incorrecte ? Va vérifier dans le référentiel</i> »</p> <p>« <i>La réponse de Chloé est-elle correcte ou incorrecte ? Qu'en pensez-vous ?</i> »</p> <p>« <i>Tu es un super élève</i> »</p> <p>« <i>C'est plus ou moins la bonne réponse</i> »</p>

		20. Etayage	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant consiste à apporter une aide (étaï) à l'élève pendant l'apprentissage.	Donner des indices, penser à voix haute, faire penser les élèves à voix haute, apprendre aux élèves à se poser des questions, rappeler les étapes nécessaires pour réaliser une tâche, demander aux élèves de rappeler aux autres les étapes pour réaliser une tâche, demander aux élèves de se rappeler dans leur tête les étapes pour réaliser une tâche...
	Autres catégories	21. Silence	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant ne parle pas.	/
		22. Autre fonction	Cette catégorie est codée si l'intervention verbale de l'enseignant remplit une fonction qui n'est pas présente dans les catégories prédéfinies de la grille MGP. Cette catégorie est très rarement, voire jamais utilisée.	/
		23. Inaudible	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant est inaudible.	/
		24. Non observé	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale n'est pas observée. Elle ne peut être utilisée que par l'observateur qui code en direct en situation de classe s'il est obligé d'interrompre son codage (par exemple pour parler avec le maître de stage).	/

Les interventions de l'élève	Réponses individuelles	25. Réponse individuelle fournie par un élève non désigné	Cette catégorie est codée lorsque l'élève qui répond n'a pas été désigné, car l'enseignant a posé la question « à la cantonade », c'est-à-dire sans désigner qui doit répondre.	À déterminer en fonction du contexte.
		26. Réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les volontaires	Cette catégorie est codée lorsque l'élève qui répond a été désigné parmi les volontaires.	
		27. Réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les non-volontaires	Cette catégorie est codée lorsque l'élève qui répond a été désigné parmi les non-volontaires.	
		28. Réponse individuelle fournie par un élève désigné non déterminé	Cette catégorie est codée lorsque l'élève qui répond a été désigné, mais que l'observateur n'a pas pu déterminer si l'élève faisait partie des volontaires ou des non-volontaires (à cause de la surcharge cognitive liée à l'opération de codage en direct ou à la mauvaise qualité de l'enregistrement vidéo).	

		29. Réponse individuelle fournie par un élève désigné de manière aléatoire	Cette catégorie est codée lorsque l'élève qui répond a été désigné au hasard.	
		30. Poursuite de l'échange : réponse individuelle fournie par le même élève que celui qui vient de répondre	Cette catégorie est codée lorsque l'élève qui répond est celui qui a répondu juste avant.	
		31. Es_complètent : Réponse individuelle fournie par un élève qui complète la réponse d'un camarade	Cette catégorie est codée lorsque l'élève qui répond complète la réponse fournie par un camarade.	
		32. Réponse individuelle fournie par un élève qui a fait l'objet d'un autre type de désignation	Cette catégorie est codée lorsque l'élève qui répond a fait l'objet d'un autre type de désignation (ex. : réponses à tour de rôle).	

		33. Réponse individuelle fournie par un élève dont il est impossible de déterminer s'il s'agit de l'élève venant de répondre ou d'un autre élève non désigné interrompant son camarade	Cette catégorie est codée lorsqu'on ne voit pas sur la vidéo qui répond... et qu'il est donc impossible de déterminer si celui qui répond est le même que celui qui vient de répondre (dans ce cas on aurait codé « poursuite de l'échange ») ou si c'est un nouvel élève non désigné qui répond (dans ce cas on aurait codé « réponse individuelle fournie par un élève non désigné »).	
	Autres réponses	34. Réponse par groupes	Cette catégorie est codée lorsque les élèves fournissent une réponse par groupes ou par paires. Pour ce faire, ils doivent d'abord partager leurs réponses puis fournir une réponse commune.	A déterminer en fonction du contexte
		35. Réponse collective	Cette catégorie est codée lorsque les élèves fournissent une réponse « en chœur » (dire la réponse tous en même temps au signal de l'enseignant).	« <i>Vrai</i> » (tous en chœur au signal de l'enseignant)

	Autres interventions liées au contenu	36. Prise de parole spontanée (Es_parlent)	Cette catégorie est codée lorsqu'il y a une prise de parole spontanée d'un élève par rapport au contenu. Cette catégorie est utilisée pour coder les interventions non précédées d'une question de l'enseignant. Si l'intervention d'un élève est précédée d'une question de l'enseignant, elle est codée dans un des types de réponses.	<i>« Moi je pense que cette étape du développement de l'enfant est super importante »</i>
		37. Question (Es_q°)	Cette catégorie est codée lorsqu'un élève pose une question liée au contenu / à la tâche.	<i>« Il faut résumer le texte en combien de lignes ? »</i> <i>« C'est quoi un schème ? »</i>
		38. Lecture à voix haute (Es_lisent)	Cette catégorie est codée lorsqu'un élève lit à voix haute (en général à la demande de l'enseignant).	À déterminer en fonction du contexte.
L'activité des élèves	/	39. Temps engagé dans la tâche (time on task)	Cette catégorie est codée lorsque les élèves sont activement engagés dans une activité d'apprentissage	Ecouter l'enseignant, réaliser un travail écrit, lire un texte, prendre des notes, manipuler du matériel didactique, réaliser un jeu de rôles, regarder une vidéo, écrire au tableau...
		40. Temps non engagé dans la tâche (time off task)	Cette catégorie est codée lorsque les élèves ne sont pas activement engagés dans une activité d'apprentissage.	Période de transition entre deux activités, attente des retardataires avant de commencer le cours...

Fonctions des éléments non verbaux (déplacements, gestes...)	Fonctions non verbales psychopédagogiques	41. Gestion non verbale	Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un élément non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction de gestion.	Déplacer les bancs Distribuer les feuilles Pointer sa montre pour indiquer que le temps prévu pour réaliser l'exercice est écoulé
		42. Climat non verbal	Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un élément non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction de climat.	<i>Exemples d'éléments non verbaux favorisant une gestion de classe proactive (Bissonnette & Richard, 2013) :</i> <ul style="list-style-type: none"> - occuper l'espace ; - balayer la classe du regard ; - se déplacer près des élèves perturbateurs ; - remise au travail discrète (ex. : par un regard) des élèves perturbateurs. <i>Exemples d'éléments non verbaux favorisant un climat de travail positif :</i> <ul style="list-style-type: none"> - sourires ; - déplacements pour être parmi les élèves et pas uniquement « accroché » au bureau.
	Fonctions non verbales didactiques	43. Instruction non verbale	Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un élément non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction d'instruction.	Pointer un élément lié au contenu sur un document. Réaliser une démonstration. Mimer un concept pour l'expliquer.

		44. Vérification de la compréhension / Feedback / Etayage non verbaux	Cette catégorie est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un élément non verbal (déplacement, geste...) de l'enseignant remplissant une fonction de vérification de la compréhension et/ou de feedback et/ou d'étayage.	<p>Exemples d'éléments non verbaux visant à vérifier la compréhension :</p> <p>Se déplacer près des élèves pour vérifier leur compréhension en regardant leurs feuilles</p> <p>Exemples de feedbacks non verbaux :</p> <p>Un hochement de tête pour valider une réponse</p> <p>Faire « non » de la tête pour désapprouver une réponse</p> <p>Pouce levé pour approuver une réponse</p> <p>Pouce baissé pour désapprouver une réponse</p> <p>Un haussement de sourcil pour indiquer à un élève qu'il est sur la mauvaise voie</p> <p>Exemples d'états non verbaux :</p> <p>Guider la main d'un élève lorsqu'il trace une lettre</p> <p>Souligner par un geste la source de difficulté d'un exercice</p>
	Autres	45. Enseignant non engagé dans la tâche (off task)	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant n'est pas engagé dans la tâche.	L'enseignant est assis à son bureau pendant 30 min alors que les élèves, en train de travailler individuellement, lui font signe qu'ils ont besoin d'aide.

Supports	/	46. Supports	Cette catégorie est codée lorsque l'observateur souhaite mettre en évidence un élément lié aux types de supports didactiques employés (tableau noir, feuilles d'exercices, textes, cartes conceptuelles, vidéo, diaporama, matériel de manipulation...), quelle que soit la fonction remplie par ces supports. Dans ce cas, il accompagne son codage de notes qualitatives pour expliquer pourquoi il a codé la catégorie « supports ».	Utilisation d'une carte conceptuelle pour structurer les éléments importants à retenir Structuration du tableau à revoir
----------	---	---------------------	---	---

5. Définitions opérationnelles des modalités de la grille MGP et exemples

Le tableau 7 présente les définitions opérationnelles des différents groupes de modalités de la grille MGP, les catégories auxquelles chaque groupe de modalités peut être attaché, ainsi que des exemples d'interventions codées dans chaque modalité.

Tableau 7 : définitions opérationnelles des modalités de la grille MGP et exemples

Groupe de catégories	Catégories auxquelles le groupe de modalités peut être attaché	Groupe de modalités	Modalités	Définition	Exemples
1. Fonctions des interventions verbales de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Instruction générale - Autres questions - Question spécifique 	Type de contenu	a. Connaissances préalables	Cette modalité est codée lorsque l'intervention de l'enseignant porte sur les connaissances préalables.	<p>« Nous avons vu que juste après le stade oral, il y a le stade anal »</p> <p>« Qui peut me rappeler ce qu'est le stade anal ? »</p> <p>« Qui peut me reformuler avec ses mots ce que nous avons vu la semaine dernière ? »</p>
			b. Nouveau contenu	Cette modalité est codée lorsque l'intervention de l'enseignant porte sur un nouveau contenu.	<p>« Le conditionnement est un concept issu du comportementalisme »</p> <p>« Peux-tu me reformuler avec tes mots ce que je viens d'expliquer sur le comportementalisme ? »</p> <p>« Quel est le concept central mis en évidence dans le texte que vous venez de lire ? »</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Instruction générale - Exemples - Aspects importants 	Lien avec le futur métier / avec la vie quotidienne	c. Lien avec le futur métier / la vie quotidienne	Cette modalité est codée lorsque l'intervention de l'enseignant porte sur le futur métier des élèves.	<p>« Lorsque vous arriverez sur votre lieu de stage, il y aura plusieurs étapes à respecter... »</p> <p>« Voici un exemple de situation dans lequel vous pourriez vous retrouver en crèche... »</p> <p>« Lorsque vous serez amené à travailler avec des enfants, vous devrez adapter vos activités à leur stade de développement. C'est très important »</p>

			<i>d. Pas de lien avec le futur métier / la vie quotidienne</i>	Cette modalité est codée lorsque l'intervention de l'enseignant ne porte pas sur le futur métier des élèves.	<p>« <i>Donc la notion de plaisir est centrale dans la théorie de Freud</i> »</p> <p>« <i>Par exemple, si vous dites le mot « comploter » au lieu de « compléter », c'est un lapsus</i> »</p> <p>« <i>Dans la théorie de Piaget, la notion de stade est importante</i> »</p>
	Feedback	Type de feedback	<i>e. Feedback stéréotypé</i>	<p>Le feedback stéréotypé désigne les interventions par lesquelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le futur enseignant approuve / désapprouve la réponse sans expliquer pourquoi elle est bonne / mauvaise ; - suite à une réponse d'élève, le futur enseignant donne la bonne réponse sans l'expliquer. 	<p>« <i>Ok</i> »</p> <p>« <i>Mmh mmh</i> »</p> <p>« <i>D'accord</i> »</p> <p>« <i>Voilà</i> »</p> <p>« <i>Non</i> »</p>

				Le feedback stéréotypé porte généralement sur le produit.	
			<i>f. Feedback spécifique</i>	<p>Le feedback spécifique désigne les interventions par lesquelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le futur enseignant approuve / désapprouve la réponse en expliquant pourquoi elle est bonne / mauvaise ; - suite à une réponse d'élève, donne la bonne réponse en l'expliquant / en expliquant le processus par lequel arriver à la bonne réponse. 	<p>« <i>Impeccable. Là tu as vraiment les trois parties. Le message passe et il est clair. Très très bien.</i> »</p> <p>« <i>Ton affiche est soignée, mais elle n'est pas adaptée à l'âge des enfants que tu auras en face de toi</i> »</p>

				Le feedback spécifique porte sur le processus.	
			<i>g. Feedback sollicitant une correction / une amélioration / un développement</i>	Le feedback sollicitant une correction / une amélioration / un développement de la réponse désigne les interventions par lesquelles le futur enseignant ne rompt pas l'épisode d'interaction, mais sollicite une correction ou une amélioration ou un développement de la réponse par l'élève.	« Deux éléments sur trois sont corrects dans ta réponse. Corrige le troisième » « Tu parles d'objet transitionnel. Peux-tu m'en dire plus ? Quelles sont les propriétés de l'objet transitionnel ? Ce nounours pourrait-il servir d'objet transitionnel ? »
			<i>h. Feedback de contrôle</i>	Le feedback de contrôle consiste à solliciter une autoévaluation ou une vérification de la réponse par l'élève lui-même, ce qui permet de développer l'autorégulation.	« A ton avis, ta réponse est-elle correcte ou incorrecte ? Va vérifier dans le référentiel » « Que penses-tu de ton travail ? »

			<p><i>i. Feedback sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves</i></p>	<p>Le feedback sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves consiste à demander à d'autres élèves d'évaluer la réponse fournie par un élève.</p>	<p>« <i>La réponse de Chloé est-elle correcte ou incorrecte ? Qu'en pensez-vous ?</i> »</p> <p>« <i>Chloé a-t-elle respecté les critères d'évaluation en réalisant son activité ?</i> »</p>
			<p><i>j. Feedback sur le soi</i></p>	<p>Le feedback sur le soi consiste à donner un jugement sur l'élève en tant que personne et non sur le produit ou le processus qu'il a mis en œuvre pour réaliser une tâche.</p>	<p>« <i>Tu es un super élève</i> »</p> <p>« <i>Tu es nul</i> »</p>
			<p><i>k. Autre feedback</i></p>	<p>Cette modalité est utilisée pour coder tous les autres feedbacks qui ne correspondent pas aux autres types de modalités et pour coder les feedbacks confus.</p>	<p>Exemples de feedbacks confus :</p> <p>« <i>C'est plus ou moins la bonne réponse</i> »</p> <p>« <i>C'est à la fois bon et pas bon</i> »</p>

2. Les interventions de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> - Toutes les réponses - Prise de parole spontanée - Question des élèves 	Type de contenu	<i>l. Intervention métacognitive</i>	Cette modalité est codée lorsque l'intervention de l'élève, que ce soit une réponse, une prise de parole spontanée ou une question, consiste à verbaliser ses stratégies.	<p>« Pour résoudre ce problème, je suis passé par telle, telle et telle étape »</p> <p>« C'est surtout l'étape de vérification de mon texte qui m'a posé des soucis »</p> <p>« Pouvez-vous me rappeler les étapes par lesquelles je dois passer pour résoudre cette tâche ? »</p>
			<i>m. Autre contenu</i>	Cette modalité est codée pour toutes les interventions de l'élève qui ne sont pas de nature métacognitive.	<p>« Piaget a mis en évidence les étapes du développement intellectuel de l'enfant »</p> <p>« Je pense que la communication non verbale est plus importante que la communication verbale »</p> <p>« Quelle est la différence entre l'assimilation et l'accommodation ? »</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Toutes les réponses - Prise de parole spontanée - Question des élèves 	Destinataire	<i>n. Autre élève</i>	Cette modalité est codée lorsque l'intervention de l'élève (au sujet du contenu) s'adresse à un autre élève.	« Julie, je ne suis pas d'accord avec ton argument »
			<i>o. Enseignant</i>	Cette modalité est codée lorsque l'intervention de l'élève (au sujet du contenu) s'adresse à l'enseignant.	« Madame, il faut résumer sous forme de tableau ou sous forme de schéma ? »

Peut s'appliquer à n'importe quelle catégorie	Niveau de maîtrise	<i>p. Démontré</i>	Cette modalité est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un geste professionnel démontré.	Un exemple particulièrement bien trouvé Une très bonne question visant à vérifier la compréhension Une activité signifiante liée à la pratique professionnelle des élèves
		<i>q. Partiellement démontré</i>	Cette modalité est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un geste professionnel partiellement démontré.	Une consigne claire mais un peu trop longue Une bonne question de vérification de la compréhension mais l'enseignant ne laisse pas assez de temps aux élèves pour répondre et donne la réponse lui-même
		<i>r. Non démontré</i>	Cette modalité est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence un geste professionnel non démontré.	Une erreur de matière Une erreur d'orthographe Une consigne particulièrement peu claire Une activité qui ne permet pas d'atteindre l'objectif visé

Peut s'appliquer à n'importe quelle catégorie	Caractère routinier ou non du geste professionnel	s. Routinier	Cette modalité est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence l'aspect routinier d'un geste professionnel de l'enseignant.	L'enseignant peut rendre routiniers tous ses gestes : le questionnement (ex.: s'arrêter 2 min à chaque transition pour faire reformuler un élève), le feedback (ex.: demander lors de chaque leçon aux élèves de s'autoévaluer), la gestion (organiser toujours de la même manière les travaux de groupe...), la discipline (former un rang toujours de la même manière...).
		t. Non routinier	Cette modalité est codée lorsque l'observateur veut mettre en évidence l'aspect non routinier d'un geste professionnel de l'enseignant.	<p>Les explications pour les travaux de groupe sont toujours différentes.</p> <p>La façon de vérifier la compréhension n'est pas toujours organisée de la même manière.</p> <p>La distribution des feuilles se fait de manière désorganisée.</p> <p>Les élèves ne savent pas ce qu'ils doivent faire lorsqu'ils ont fini leur travail individuel.</p>

6. Illustration : les données descriptives obtenues suite au codage en direct avec la grille MGP de la prestation de stage d'une future enseignante

À titre illustratif, cette section présente les résultats obtenus suite au codage en direct avec la grille MGP (V2.1) de la prestation d'une future enseignante (nommée Chloé à des fins d'anonymat).

Ces différents résultats seront utilisés dans la 2^e partie de ce guide pour compléter une grille de supervision « classique » permettant d'accompagner et d'évaluer les futurs enseignants.

La figure 10 présente la ligne du temps, extraite de logiciel The Observer® XT, permettant de visualiser les interventions verbales de la future enseignante et les interventions verbales des élèves.

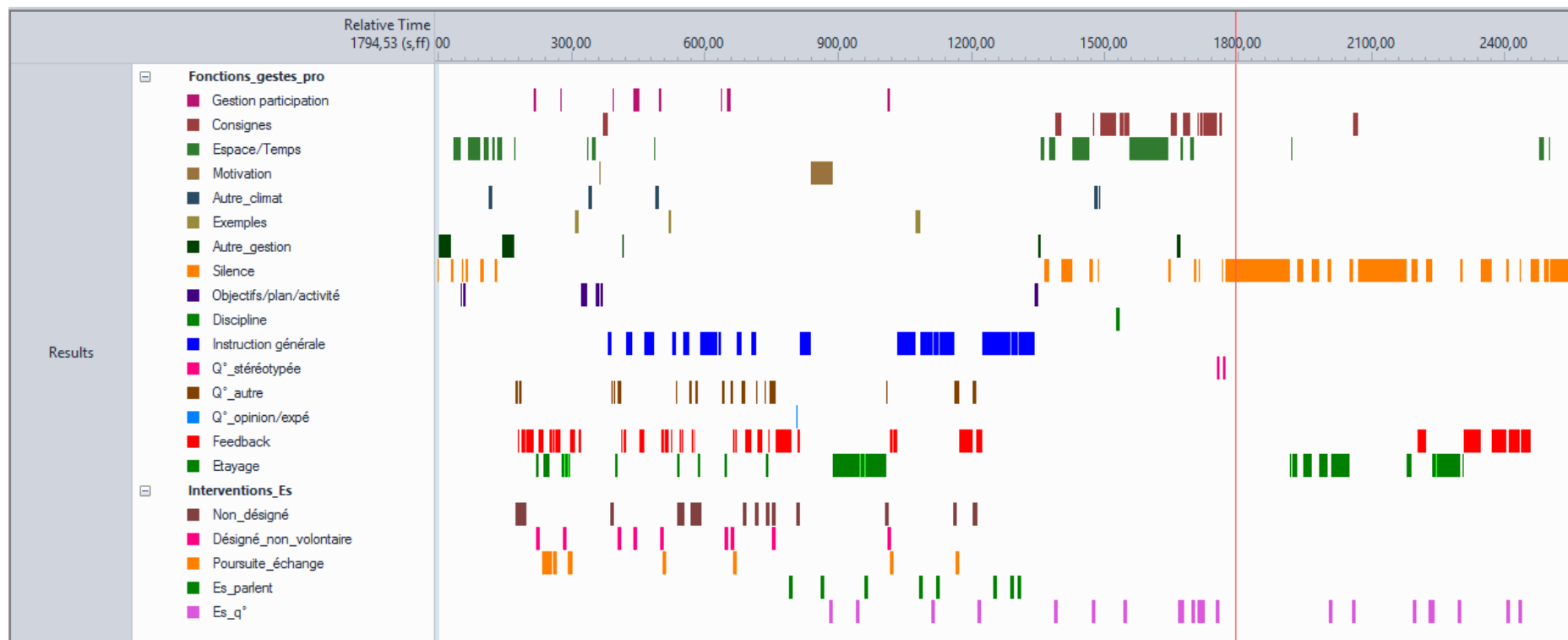


Figure 10 : ligne du temps, extraite du logiciel The Observer® XT, permettant de visualiser les interventions verbales de la future enseignante et les interventions verbales des élèves

Le tableau 8 permet d'analyser la durée et l'occurrence des différents types d'interventions verbales de la future enseignante, soit le premier groupe de catégories de la grille MGP.

Tableau 8 : résultats concernant les fonctions des interventions verbales de la future enseignante

Nom de la catégorie	Durée totale (en secondes) des interventions verbales codées dans cette catégorie	Nombre total d'interventions codées dans cette catégorie	Pourcentage du temps total accordé à cette catégorie	Temps total (en secondes) de la leçon
Objectifs/plan/activité	39,02	6	1,53	2557,97
Gestion de la participation	46,00	10	1,80	2557,97
Consignes	191,24	14	7,48	2557,97
Espace/Temps	267,31	18	10,45	2557,97
Autre gestion	70,34	5	2,75	2557,97
Discipline	9,08	1	0,35	2557,97
Motivation	52,28	2	2,04	2557,97
Autre climat	33,61	5	1,31	2557,97
Instruction générale	402,72	19	15,74	2557,97
Exemples	22,94	3	0,90	2557,97
Aspects importants	0,00	0	0,00	2557,97
Question stéréotypée	22,17	7	0,87	2557,97
Question devinette	0,00	0	0,00	2557,97
Question autre	96,01	21	3,75	2557,97
Question spécifique	0,00	0	0,00	2557,97
Question métacognitive	0,00	0	0,00	2557,97
Question d'opinion/faisant à l'expérience personnelle/professionnelle	9,76	2	0,38	2557,97
Question visant à demander à un élève de compléter la réponse d'un camarade	0,00	0	0,00	2557,97
Feedback	408,85	39	15,98	2557,97
Etayage	362,37	24	14,17	2557,97
Silence	524,28	32	20,50	2557,97
Autre fonction	0,00	0	0,00	2557,97
Inaudible	0,00	0	0,00	2557,97
Non observé	0,00	0	0,00	2557,97
Total	2557,974	208	100	/

Le tableau 9 présente les résultats concernant les types d'interventions liées au contenu des élèves.

Tableau 9 : résultats concernant les types d'interventions liées au contenu des élèves

Catégorie	Nombre d'interventions codées dans la catégorie	Pourcentage d'interventions codées dans la catégorie par rapport au nombre total d'interventions (liées au contenu) des élèves
Réponse individuelle fournie par un élève non désigné	19	28%
Réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les volontaires	0	0%
Réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les non-volontaires	9	13%
Réponse individuelle fournie par un élève désigné non déterminé	0	0%
Réponse individuelle fournie par un élève désigné de manière aléatoire	0	0%
Réponse individuelle fournie par le même élève que celui qui vient de répondre (poursuite de l'échange)	10	15%
Réponse individuelle fournie par un élève qui complète la réponse d'un camarade (Es complètent)	0	0%
Réponse individuelle fournie par un élève qui a fait l'objet d'un autre type de désignation	0	0%
Réponse individuelle fournie par un élève dont il est impossible de déterminer s'il s'agit de l'élève venant de répondre ou d'un autre élève interrompant son camarade	0	0%
Réponse par groupes	0	0%
Réponse collective	0	0%
Prise de parole spontanée	8	12%
Question	21	31%
Lecture à voix haute	0	0%
Total	67	100%

Le tableau 10 présente les résultats concernant les éléments non verbaux (déplacements, gestes...) de la future enseignante.

Tableau 10 : résultats concernant les éléments non verbaux (déplacements, gestes...) de la future enseignante

Catégories	Nombre d'interventions codées dans la catégorie	Notes qualitatives
Vérification de la compréhension / Feedback / Etayage non verbaux	3	Plusieurs déplacements visant à vérifier la compréhension / donner un feedback / donner de l'étayage. Plusieurs hochements de tête visant à donner un feedback (un seul a été codé par souci d'économie de codage en direct).
Gestion non verbale	-	Le superviseur ne s'est pas attardé à cette catégorie lors de cette leçon.
Climat non verbal	2	Déplacement pour être auprès des élèves (un seul a été codé par souci d'économie de codage en direct). Sourire (un seul a été codé par souci d'économie de codage en direct).
Instruction non verbale	1	Plusieurs mouvements des mains visant à appuyer les explications verbales (un seul a été codé par souci d'économie de codage en direct).
Enseignant non engagé dans la tâche (off_task)	-	Le superviseur ne s'est pas attardé à cette catégorie lors de cette leçon.

Le tableau 11 présente les résultats concernant l'utilisation des supports par la future enseignante.

Tableau 11 : résultats concernant l'utilisation des supports par la future enseignante

Catégories	Nombre d'interventions codées dans la catégorie	Notes qualitatives
Support	2	Étayage visuel au tableau : dessin pour expliquer une des formes de famille. Textes adaptés au niveau et au profil des élèves pour réaliser le travail de groupe.

Les tableaux 12 et 13 présente les résultats concernant l'activité des élèves.

Tableau 12 : résultats concernant l'activité des élèves

Nom de la catégorie	Durée totale (en secondes) des comportements codés dans cette catégorie	Nombre total de comportements codés dans cette catégorie	Pourcentage du temps total accordé à cette catégorie	Temps total (en secondes) de la leçon
Temps engagé dans la tâche (time off_task)	633,93	3	24,78	2557,97
Temps non engagé dans la tâche (time on_task)	1924,05	2	75,22	2557,97

Tableau 13 : résultats concernant l'activité des élèves (suite)

Chronologie de la leçon	Description (= notes qualitatives prises par l'observateur pendant le codage)
De 0 min à 2 min 54	Transition pour mettre les élèves aux travail tout en gérant l'arrivée des retardataires
De 2 min 54 à 22 min 28	Rappel sur les différentes formes de familles
De 22 min 28 à 29 min 16	Transition entre le rappel et le travail en équipes
De 29 min 16 à 41 min 46	Travail en équipes en complémentarité: chaque groupe résume un texte (en lien avec le futur métier) et ensuite chaque élève reçoit les résumés de tout le monde
De 41 min 46 à 42 min 37	Transition pour ranger les affaires avant de changer de local pour la 2 ^e heure

7. Conclusion

La première partie de ce guide a fourni des pistes aux chercheurs et aux formateurs pour analyser, accompagner et superviser des pratiques de classe à travers la présentation d'une grille d'observation créée dans le cadre de la formation pratique dispensée aux futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur et intitulée « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP). Cette grille permet de centrer l'attention du superviseur et du futur enseignant sur des gestes professionnels importants à observer et à développer en formation.

La deuxième partie de ce guide présente un outil permettant d'utiliser les données descriptives obtenues avec la grille MGP pour compléter une grille de supervision « classique » destinée à accompagner et superviser les futurs enseignants.

8. Références

- Archer, A.L., & Hughes, C.A. (2011). *Explicit Instruction. Effective and Efficient Teaching*. New York: Guilford Press.
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et Formation*, 51, 105-118.
- Bee, H., & Boyd, D. (2008). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain*. Québec : Editions du Renouveau Pédagogique.
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). L'enseignement efficace : une démarche professionnalisante pour gérer les comportements et les apprentissages des élèves. Bienne (Suisse) : Colloque international : La professionnalisation des formations à l'enseignement en débat. [En ligne]. Page consultée le 1er mai 2016. <http://www.hep-bejune.ch/recherche/evenements/professionnalisation-formations-2013/evenement/scp-2>
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : Chenelière Education.
- Bocquillon, M., & Dehon, A. (2015). *La vérification de la compréhension, une stratégie importante ? Extrait d'un entretien avec Clermont Gauthier*. [Vidéo en ligne]. Page consultée le 10 septembre 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=Ba-5pAp2x64>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2016). Les recherches sur l'enseignement efficace en bref. Mons : Presses de l'Université de Mons. Dépôt légal D/2016/9708/2 [En ligne]. Page consultée le 23 octobre 2016. [http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/0013E4C2-64A7-484A-9FD1-51A0ED5F39D6/Bocquillon et al guide 2 efficacit%C3%A9.pdf](http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/0013E4C2-64A7-484A-9FD1-51A0ED5F39D6/Bocquillon%20et%20al%20guide%20efficacit%C3%A9.pdf)
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). New-York: Macmillan.
- Brudermann, C., & Péliissier, Ch. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l'exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogies universitaires*, 5 (2), 21-33.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2009). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Communauté française de Belgique (2000). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. [En ligne]. Page consultée le 4 septembre 2016. [http://www.defre.be/defre/PDF/Formation initiale des instituteurs et des regents.pdf](http://www.defre.be/defre/PDF/Formation%20initiale%20des%20instituteurs%20et%20des%20regents.pdf)
- Communauté française de Belgique (2001). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. [En ligne]. Page consultée le 4 septembre 2016. http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25595_000.pdf
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Bruxelles : De Boeck.

- De Landsheere, G., & Bayer, E. (1974). *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe*. Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Direction générale de l'organisation des études (3^{ème} édition).
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C., Desbiens, J-F, Martineau, S. (2009). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Presses de l'Université Laval, Collection : Formation et profession.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson Education.
- Grieco, F., Loijens, L., Krips, O., Zimmerman, P., & Spink, A. (2016). The Observer® XT: reference manual version 13. Wageningen (The Netherlands): Noldus Information Technology.
- Hammond, L. (2015). Early childhood educators' perceived and actual metalinguistic knowledge, beliefs and enacted practice about teaching early reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, May, 1-16. DOI: 10.1080/19404158.2015.1023208
- Hammond, L. (2016). Teacher Observation Rubric. Document de travail non publié envoyé par l'auteur.
- Hattie, J.A. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York : Routledge.
- Hattie, J.A. (2012). *Visible Learning For Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York : Routledge.
- Hattie, J.A., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2009). *Explicit Direct Instruction. The Power of the Well-Crafted, Well-Taught Lesson*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2013). *L'enseignement explicite. Une pratique efficace*. Montréal: Chenelière Education. Adapté de l'anglais par Demers, D.D.
- McBer, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness* (Research Report n° 216). Department for Education: UK Government.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF Editeur (9^e éd.).
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36 (1), 12-19, 39.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). New-York: Macmillan.
- Slavin, R.E. (2009). *Educational Psychology : Theory and practice*. Boston: Pearson Education (9th ed.).
- Stronge, J.H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wang, M.C., Haertel, G.D, & Walberg, H.J. (1993). Towards a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-295.