

Grille Miroir des Gestes Professionnels (MGP) Version 2.3

Module « interventions verbales de l'enseignant »

Marie Bocquillon,

Assistante, PhD, Université de Mons, Institut d'Administration scolaire
Contact : marie.bocquillon@umons.ac.be

Antoine Derobertmeasure,

Chargé de cours, PhD, Université de Mons, Institut d'Administration scolaire
Contact : antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

Marc Demeuse,

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

Résumé

Ce document présente le guide de codage (ensemble des définitions opérationnelles des catégories et modalités) du module « interventions verbales de l'enseignant » de la grille d'observation « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP) version 2.3.

Cette grille, élaborée dans le cadre d'une thèse de doctorat (Bocquillon, 2020) fait l'objet d'adaptations successives au fil de recherches portant sur la formation des 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 réels (en situation de micro-enseignement ou de stage) ou « fictifs » (visibles dans des films).

Le lecteur intéressé par les fondements théoriques de cette grille d'observation (enseignement efficace et enseignement explicite) peut notamment se référer à la thèse de Bocquillon (2020) et à l'article de Bocquillon, Gauthier, Bissonnette et Derobertmeasure (2020).

Le module « interventions verbales de l'enseignant » de la grille MGP V2.3 permet d'observer à l'aide de catégories mutuellement exclusives et exhaustives l'ensemble des fonctions verbales posées par un enseignant au cours de sa leçon. D'autres modules de la grille permettant d'observer encore plus précisément certaines interventions verbales sont ou seront disponibles.

Table des matières

Table des matières	2
1. Introduction.....	3
2. Présentation générale de la grille « Miroir des Gestes Professionnels ».....	3
2.1 Une grille centrée sur les actions observables de l'enseignant	3
2.2 Une grille centrée sur les fonctions des actions de l'enseignant	4
2.3 Structure de la grille MGP	5
3. Tableau détaillé présentant les définitions opérationnelles des catégories et des modalités du module « interventions verbales de l'enseignant » de la grille MGP V2.3	8
4. Remarque sur la notion de routines.....	39
5. Conclusion	40
6. Références.....	40

1. Introduction

Ce document présente le guide de codage (ensemble des définitions opérationnelles des catégories et modalités) du module « interventions verbales de l'enseignant » de la grille d'observation « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP) version 2.3.

Cette grille, élaborée dans le cadre d'une thèse de doctorat (Bocquillon, 2020) fait l'objet d'adaptations successives au fil de recherches portant sur la formation des 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 réels (en situation de micro-enseignement ou de stage) ou « fictifs » (visibles dans des films).

Le lecteur intéressé par les fondements théoriques de cette grille d'observation (enseignement efficace et enseignement explicite) peut notamment se référer à la thèse de Bocquillon (2020) et à l'article de Bocquillon, Gauthier, Bissonnette et Derobertmasure (2020).

Le module « interventions verbales de l'enseignant » de la grille MGP V2.3 permet d'observer à l'aide de catégories mutuellement exclusives et exhaustives l'ensemble des fonctions verbales posées par un enseignant au cours de sa leçon. D'autres modules de la grille permettant d'observer encore plus précisément certaines interventions verbales sont ou seront disponibles.

2. Présentation générale de la grille « Miroir des Gestes Professionnels »

2.1 Une grille centrée sur les actions observables de l'enseignant

L'enseignant (et plus particulièrement ses actions) a / ont un grand impact sur la réussite des élèves. L'existence de « l'effet-maître » sur l'apprentissage des élèves est mentionnée dans une littérature abondante (e.g. Bressoux, 2001; Bressoux, Bru, Altet & Leconte-Lambert, 1999; Bru, 2002 ; Ellett & Teddlie, 2003; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013; Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette & Richard, 2005; Good & al., 2006 ; Stronge, 2007) et a permis de montrer que « tout ne se joue pas dans le milieu familial et que l'enseignant peut faire la différence ». Comme l'affirme Hattie (2009), il ne s'agit plus de se demander si l'effet-maître existe, mais bien de se questionner sur les actions d'enseignement mises en place par les enseignants les plus efficaces.

La grille d'observation créée se centre donc sur les actions de l'enseignant, car celles-ci ont un grand impact sur l'apprentissage des élèves et que c'est sur celles-ci que la formation (initiale) peut, potentiellement, influencer.

Pour catégoriser les actions mises en place par les enseignants, La littérature sur l'enseignement efficace et sur l'enseignement explicite (Archer & Hughes, 2011 ; Bissonnette & Gauthier, 2017 ; Bissonnette, Gauthier & Castonguay, 2016 ; Bissonnette & Richard, 2001 ; Bissonnette, Richard & Gauthier, 2006 ; Bressoux & al., 1999 ; Brophy & Good, 1986 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Good & Brophy, 2008 ; Hattie, 2009 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine, 1986 ; Rosenshine, 2012 ; Rosenshine & Stevens, 1986 ; Slavin, 2009 ; Stronge, 2007 ; Wang, Haertel et Walberg, 1993 ; Waxman & Padrón, 2004), a donc été choisie pour opérationnaliser différents types d'actions mis en œuvre par l'enseignant et susceptibles d'influencer l'apprentissage des élèves. Le lecteur intéressé par une synthèse de la littérature sur l'enseignement efficace et l'enseignement explicite peut se référer à la thèse de Bocquillon (2020).

Par ailleurs, des grilles d'observation et des travaux sur l'observation et les gestes professionnels, non directement liés à la littérature sur l'enseignement efficace, ont également été utilisés pour lister les différents types d'actions mis en œuvre par les enseignants (Crahay, 2007 ; De Landsheere & Bayer, 1974) et assurer le caractère exhaustif de celle-ci.

La grille « Miroir des Gestes Professionnels » permet donc 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, 2008, p. 22).

Le module de la grille intitulé « interventions verbales de l'enseignant », comme son nom l'indique, est centré sur les actions verbales publiquement observables de l'enseignant.

2.2 Une grille centrée sur les fonctions des actions de l'enseignant

La grille « Miroir des Gestes Professionnels » permet de classer les comportements du (futur) enseignant selon leur fonction. La notion de fonction, empruntée à De Landsheere et Bayer (1974), renvoie à l'objectif supposément poursuivi par l'enseignant lorsqu'il met en place une intervention verbale / non verbale. Une autre définition de la fonction est fournie par Beaugrand (1988) :

*« les comportements peuvent aussi être regroupés selon leur fonction biologique ou psychologique présumée commune. La fonction désigne *ce à quoi sert* un organe, un comportement. Ainsi le cœur a pour fonction de pomper le sang. Les comportements ont aussi leur fonction »* (p. 285).

Le choix de construire la grille « Miroir des Gestes Professionnels » à partir de la notion de fonction est lié à des résultats de recherches précédents. Ainsi, selon Beaugrand (1988) et Norimatsu (2014), lors d'observations exploratoires, il est préférable d'utiliser des catégories strictement descriptives au lieu de catégories basées sur des modèles théoriques et fonctionnels afin de se permettre la possibilité de réinterpréter les observations à partir d'une autre théorie et d'éviter les interprétations excessives en assignant une fonction à un comportement. Avant de parvenir à la grille d'observation présentée dans ce document et basée sur la notion de fonction du comportement, des recherches ont été menées à l'aide de catégories davantage descriptives (e.g. Bocquillon & Dehon, 2014) et ont amené l'équipe de recherche à se tourner vers la notion de fonction, car bien que demandant un peu plus d'interprétation de la part de l'observateur, elles donnent plus d'informations, aussi bien en termes de recherche, qu'en termes de formation. Par exemple, il est plus utile de savoir que l'enseignant « a parlé pour gérer le temps » plutôt que de savoir « qu'il a parlé ». Au sujet de cette différence entre les catégories descriptives et les catégories interprétatives, Norimatsu (2014) précise bien qu'un type de catégories n'est pas meilleur que l'autre par nature, tout dépend de la définition opérationnelle des catégories :

« les « catégories descriptives » du comportement s'appuient sur une description pure des actions (telles que les mouvements du corps, la prise d'objets, etc.) tandis que les catégories « interprétatives » impliquent une interprétation de la part de l'observateur. [...] En termes d'objectivité, les catégories descriptives sont indiscutables et relativement indépendantes de la culture des observateurs, tandis que les catégories interprétatives sont plus difficiles à définir. Cependant, il ne faut pas moins rester vigilant sur les définitions des catégories. Une catégorie descriptive mal définie est peu fiable. Au contraire, une catégorie interprétative bien définie ne sera pas nécessairement mauvaise en termes de fiabilité » (pp. 20-21).

Enfin, l'observation par fonctions rend bien compte du caractère supposé intentionnel de l'acte d'enseigner, c'est-à-dire que les actions de l'enseignant sont catégorisables dans des fonctions / buts bien définis. Comme le soulignent Maubant et ses collaborateurs (2005), l'analyse vidéoscopique « *met en évidence de manière éclatante les différentes dimensions de l'agir éducatif. L'enseignant*

décide, arbitre des choix d'action éducative » (p. 71). Par ailleurs, même si l'observateur n'est pas dans la tête de l'enseignant pour connaître la fonction que celui-ci veut atteindre en mettant en œuvre un comportement, les fonctions biologiques ou psychologiques des comportements sont souvent directement identifiables (Ferrara, 2004).

2.3 Structure de la grille MGP

La figure 1 permet de visualiser la structure de la partie de la grille consacrée aux interventions verbales de l'enseignant.

De manière générale, quatre groupes de catégories permettent de coder (= assigner une catégorie à un comportement) de manière exclusive et exhaustive¹ l'ensemble des interventions verbales de l'enseignant :

- **les actions de gestion de classe** sont toutes les actions par lesquelles l'enseignant instaure et maintient les conditions propices à l'apprentissage, établit des règles de vie... Ces actions constituent un préalable pour que les apprentissages puissent se réaliser (Bissonnette, Gauthier & Castonguay, 2016) ;
- **les actions de gestion des apprentissages** sont toutes les actions par lesquelles l'enseignant enseigne les contenus (savoirs, savoir-faire et savoir-être) prévus au programme (estimées nécessaires par la société) (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013) ;
- **les silences** sont tous les moments au cours desquels l'enseignant ne parle pas. Ces silences concourent à des fonctions variées, comme le montre la suite du texte ;
- **les autres catégories.**

Chacun de ces quatre groupes de catégories comportent plusieurs catégories et modalités (= précisions que l'on apporte aux catégories). A des fins de lisibilité, la figure 1 présente la structure de la grille et non l'ensemble des catégories et modalités. En revanche, l'ensemble des catégories et modalités sont définies dans le tableau 1.

Les différentes catégories liées à la gestion de classe sont toutes subdivisées en trois modalités :

- les interventions de gestion de classe préventive, qui visent à prévenir les écarts de conduite² / à favoriser l'adoption des comportements souhaités ou encore qui sont mis en œuvre par l'enseignant avant que les élèves ne mettent en œuvre des écarts de conduite (adapté de Bissonnette et al., 2016) ;
- les interventions de gestion de classe corrective, qui visent à gérer un ou plusieurs écarts de conduite / qui sont mis en œuvre en réaction à un ou plusieurs écarts de conduite (adapté de Bissonnette et al., 2016) ;

¹ 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 « Objectivation ». 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 l'une des catégories liées aux silences prévues dans la grille. Les catégories mutuellement exclusives et exhaustives permettent d'obtenir des résultats en termes d'occurrences et de durées de comportements.

² Les écarts de conduite sont définis par Bissonnette et ses collègues (2016) comme des « manquements aux attentes comportementales préalablement enseignées » (pp. 100-101). Cette définition met bien en évidence le fait qu'un écart de conduite n'en est un que si l'on a enseigné à l'élève les comportements attendus et les comportements non attendus. Bien que nous soyons totalement en accord avec cette définition, celle utilisée dans le cadre des observations réalisées avec la grille MGP V2.3 est plus large (pour permettre l'observation exhaustive d'un grand nombre de situations) : sont considérés comme des écarts de conduite les manquements aux attentes comportementales de l'enseignant. Au terme de chaque observation, l'analyse des résultats permet tout de même de dire si l'enseignant a mis en œuvre ou non un enseignement des comportements attendus lors de la leçon observée.

- les autres interventions de gestion de classe, c'est-à-dire celles qui visent à gérer la classe, mais dont il est impossible de déterminer le caractère préventif / correctif. Lorsqu'il utilise cette modalité, il est conseillé au codeur de noter pourquoi le caractère préventif / correctif de l'intervention n'a pas pu être déterminé.

Selon Knoster (2014), une gestion de classe efficace est composée d'environ 80% d'interventions préventives et d'environ 20% d'interventions correctives. Néanmoins, la qualité des interventions préventives et correctives doit également être prise en compte. Par exemple, les interventions sociales négatives préventives définies dans la suite du texte sont peu recommandées.

Les actions de gestion des apprentissages se subdivisent en 4 catégories, elles-mêmes subdivisées en différentes modalités. Pour certaines catégories (présentation et objectivation), deux types de modalités doivent être codées :

- la sous-fonction de l'intervention verbale ;
- le type de contenu sur lequel porte l'intervention verbale (plus d'informations dans la suite du texte).

Les silences sont subdivisés en plusieurs catégories correspondant aux différentes fonctions des silences.

Les autres catégories sont utilisées pour coder les propos inaudibles ou les propos ne pouvant être codés dans aucune des catégories prédéterminées. Lorsqu'il utilise cette dernière catégorie, il est conseillé au codeur de noter, notamment à des fins d'amélioration de la grille, les raisons pour lesquelles le comportement n'a pas pu être codé dans l'une des catégories préétablies.

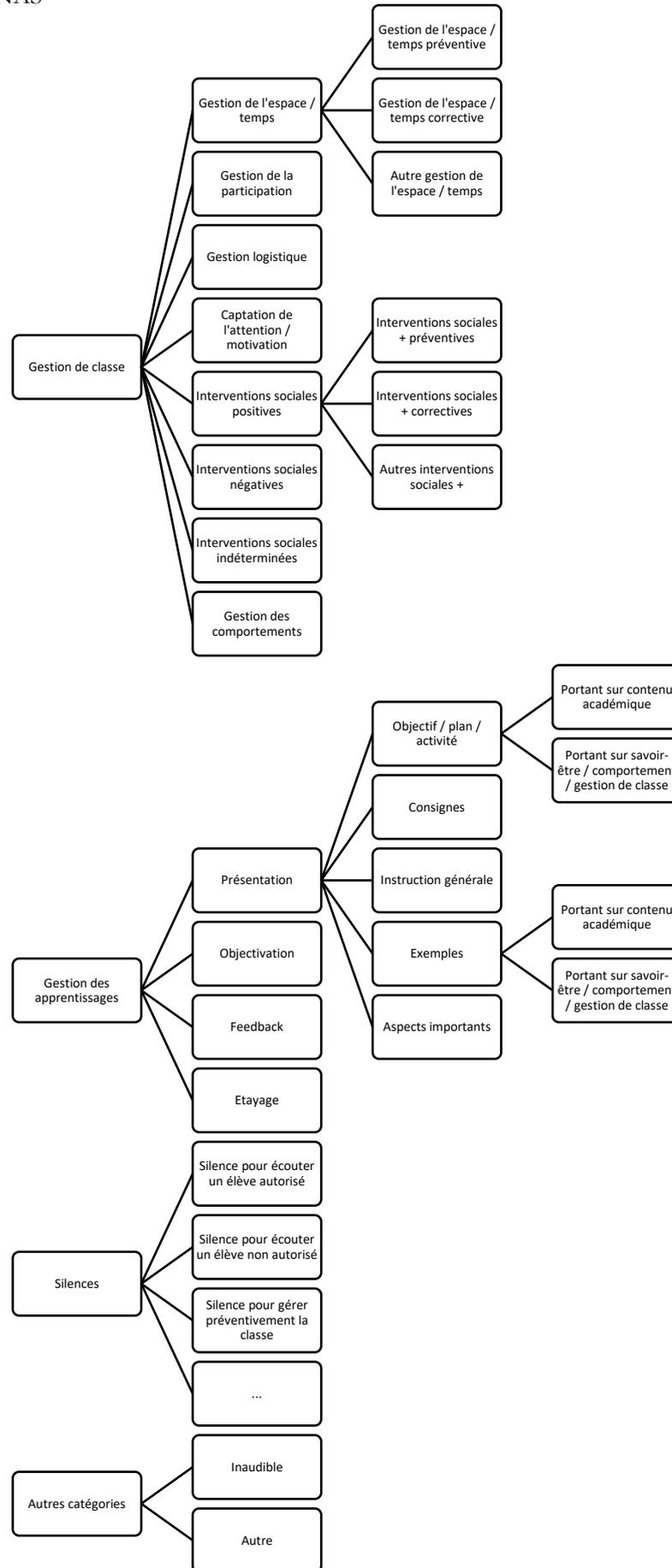


Figure 1 : structure du module « interventions verbales de l'enseignant » de la grille MGP V2.3

Avant de définir de manière opérationnelle chacune des catégories et des modalités du module « interventions verbales de l'enseignant » de la grille MGP V2.3, il convient de répondre à une question épineuse en méthodologie de l'observation. Elle est posée de la manière suivante par Beaugrand (1988) : « *certains comportements ont tendance à se produire de manière concentrée et répétée. Doit-on alors noter une seule apparition du comportement ou autant d'apparitions différentes ?* » (p. 18).

Dans le cadre de cette recherche, un comportement n'est codé qu'une fois (via sa fonction). La fin du comportement est déterminée par :

- « l'émission d'un autre comportement » (Beaugrand, 1988, p. 291) ayant donc une autre fonction. Par exemple, dans la phrase « *Isabelle, reformule ce que je viens d'expliquer* », l'intervention « *Isabelle* » (codée dans la catégorie « gestion de la participation », car la fonction de cette intervention est de désigner quel élève doit répondre) se termine par le début d'une autre fonction, à savoir l'intervention « *reformule ce que je viens d'expliquer* » (codée dans la catégorie « objectivation spécifique de la compréhension », car la fonction de cette intervention est d'objectiver la compréhension de l'élève de manière spécifique).
- l'émission du même comportement adressé à un autre destinataire. Par exemple, la fin d'un feedback adressé à l'élève n°5 se termine par le début d'un feedback adressé à l'élève n°12.

Le tableau 1 présente les définitions opérationnelles des catégories et des modalités de la grille MGP, ainsi que des exemples de comportements codés dans la plupart de celles-ci.

Remarque : certaines modalités du modèle théorique qui est mis à l'épreuve cette année n'ont pas encore été illustrées et ne le seront peut-être pas toutes (tout dépend des interventions rencontrées dans les vidéos codées). N'hésitez pas à nous envoyer les exemples intéressants rencontrés lors de votre codage pour que nous complétions la colonne.

3. Tableau détaillé présentant les définitions opérationnelles des catégories et des modalités du module « interventions verbales de l'enseignant » de la grille MGP V2.3

Tableau 1 : définitions opérationnelles, auteurs de référence et illustrations des catégories et des modalités du module de la grille MGP V2.3 consacré aux interventions verbales de l'enseignant

Groupe de catégories	Catégories	Définitions des catégories	Modalités	Définitions des modalités	Exemples
GESTION DE CLASSE	Gestion de l'espace et/ou du temps (Bissonnette et al., 2016 ; Bressoux et al., 1999 ; Brophy & Good, 1986 ; Good & Brophy, 2008 ; Slavin, 2009, 2014)	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>Gestion de l'espace et/ou du temps préventive³</i>	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant gère l'espace et/ou le temps de manière préventive, c'est-à-dire pour prévenir les écarts de conduite / pour favoriser l'adoption des comportements souhaités / lorsque les élèves ne manifestent pas d'écarts de conduite.	Exemples d'interventions posées quand les élèves ne manifestent pas d'écarts de conduite : « <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> »
			<i>Gestion de l'espace et / ou du temps corrective</i>	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant gère	« <i>Lucas, viens t'installer ici</i> » (après que Lucas a mis en

³ La déclinaison de chacune des catégories liées à la gestion de classe de la grille MGP en « interventions préventives » et « interventions correctives » est inspirée des travaux de Bissonnette et ses collègues (2016) et de Knoster (2014).

				l'espace et / ou le temps de manière corrective, c'est-à-dire pour gérer un ou plusieurs écarts de conduite / en réaction à un ou plusieurs écarts de conduite.	œuvrer un écart de conduite)
			Autre gestion de l'espace / temps	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant gère l'espace et / ou le temps, mais qu'il est impossible de déterminer s'il le fait à des fins préventives ou correctives.	
	Gestion de la participation (Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine, 1986)	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant désigne quel(s) élève(s) doit(vent) réaliser une tâche (ex. : aller écrire au tableau, lire à voix haute, répondre à une sollicitation de l'enseignant...).	Gestion de la participation préventive	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant désigne quel(s) élève(s) doit(vent) réaliser une tâche pour prévenir les écarts de conduite / pour favoriser l'adoption des comportements souhaités / lorsque les élèves ne manifestent pas d'écarts de conduite.	Exemples d'interventions posées quand les élèves ne manifestent pas d'écarts de conduite : « <i>Qui veut bien lire la définition de l'objectivité ?</i> » « <i>Est-ce que le porte-parole du premier groupe pourrait nous</i>

					<p><i>rapporter un petit peu des éléments de réponses par rapport à la première question ? »</i></p> <p><i>« Par exemple, toi, Georges.⁴ »</i></p>
			<i>Gestion de la participation corrective</i>	<p>Cette modalité est codée lorsque l'enseignant désigne un élève pour réaliser une tâche en réaction à un écart de conduite de cet élève, ce qui est peu recommandable car l'élève perçoit alors le fait de réaliser la tâche comme une punition (Bocquillon, Derobertmasure et Demeuse, à paraître).</p>	<p><i>« Tiens, Lucas, puisque tu as envie de parler, je t'invite à venir faire l'exercice devant la classe »</i></p>
			<i>Autre gestion de la participation</i>	<p>Cette modalité est codée lorsque l'enseignant gère la participation, mais qu'il est impossible de déterminer s'il le fait à des fins préventives ou correctives.</p>	

⁴ Les prénoms utilisés dans les illustrations issues du corpus sont des prénoms d'emprunt pour préserver l'anonymat des élèves.

	Interventions sociales positives (Bissonnette et al., 2016 ; De Landsheere & Bayer, 1974 ; Evertson & Emmer, 2013 ; Knoster, 2014 ; Ramus, 2019 ; Waxman & Padrón, 2004)	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant met en œuvre des interventions sociales positives c'est-à-dire : <ul style="list-style-type: none"> - des interventions par lesquelles l'enseignant discute avec les élèves de ce qui les intéresse (loisirs, etc.) ; - des manifestations d'affectivité positive (ex. : sens de l'humour, noms affectueux donnés aux élèves...) ; - des marques de politesse. 	<i>Interventions sociales positives préventives</i>	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant met en œuvre des interventions sociales positives pour prévenir les écarts de conduite / pour favoriser l'adoption des comportements souhaités / lorsque les élèves ne manifestent pas d'écarts de conduite.	Exemples d'interventions posées quand les élèves ne manifestent pas d'écarts de conduite : <i>« Bonjour tout le monde. J'espère que vous allez bien »</i> <i>« Merci »</i> <i>« Qu'as-tu pensé du match de foot d'hier ? »</i>
			<i>Interventions sociales positives correctives</i>	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant met en œuvre des interventions sociales positives pour gérer un ou plusieurs écarts de conduite / en réaction à un ou plusieurs écarts de conduite.	
			<i>Autres interventions sociales positives</i>	Cette modalité est codée lorsque	

				l'enseignant met en œuvre des interventions sociales positives, mais qu'il est impossible de déterminer s'il le fait à des fins préventives ou correctives.	
Interventions sociales négatives (De Landsheere & Bayer, 1974)	Cette catégorie regroupe les manifestations d'affectivité négative (ex. : menaces, attitude cynique...). Ce type d'intervention n'est pas recommandé.	<i>Interventions sociales négatives préventives</i>	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant met en œuvre des interventions sociales négatives... alors que les élèves n'ont pas mis en œuvre d'écarts de conduite.	« <i>Je m'attends à ce que vous ne compreniez pas</i> » (alors que les élèves n'ont pas manifesté d'écart de conduite).	
			<i>Interventions sociales négatives correctives</i>	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant met en œuvre des interventions sociales négatives en réaction à un ou plusieurs écarts de conduite.	« <i>Vous êtes vraiment insupportables</i> » (après que les élèves ont mis en œuvre un écart de conduite)
			<i>Autres interventions sociales négatives.</i>	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant met en œuvre des interventions sociales négatives, mais qu'il est impossible de déterminer s'il le fait à des fins préventives ou correctives.	

	Interventions sociales indéterminées	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant met en œuvre des interventions sociales, mais qu'il est impossible de déterminer si celles-ci sont « positives » ou « négatives ».	<i>Interventions sociales indéterminées préventives</i>	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant met en œuvre des interventions sociales indéterminées alors que les élèves n'ont pas mis en œuvre d'écarts de conduite.	
			<i>Interventions sociales indéterminées correctives</i>	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant met en œuvre des interventions sociales indéterminées en réaction à un ou plusieurs écarts de conduite.	
			<i>Autres interventions sociales indéterminées</i>	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant met en œuvre des interventions sociales indéterminées, mais qu'il est impossible de déterminer s'il le fait à des fins préventives ou correctives.	
	Gestion logistique (Bissonnette et al., 2016)	Cette catégorie concerne la gestion des différents aspects logistiques de la classe (notamment la distribution des feuilles et la prise de présences).	<i>Gestion logistique préventive</i>	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant gère les différents aspects logistiques de la classe pour prévenir les écarts	Exemples d'interventions posées quand les élèves ne manifestent pas

				de conduite / pour favoriser l'adoption des comportements souhaités / lorsque les élèves ne manifestent pas d'écarts de conduite.	d'écarts de conduite : « <i>Je vous donne les feuilles.</i> » « <i>Tu peux prendre une feuille dans le tas qui se trouve sur le banc là-bas.</i> » « <i>Qui est absent aujourd'hui ?</i> »
			<i>Gestion logistique corrective</i>	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant gère les différents aspects logistiques de la classe pour gérer un ou plusieurs écarts de conduite / en réaction à un ou plusieurs écarts de conduite.	
			<i>Autre gestion logistique</i>	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant gère les différents aspects logistiques de la classe, mais qu'il est impossible de déterminer s'il le fait à	

				des fins préventives ou correctives.	
	Captation de l'attention / motivation (Gauthier et al., 2013)	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention de l'enseignant vise à capter l'attention des élèves / à les motiver.	<i>Captation de l'attention / motivation préventive</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant capte l'attention des élèves / les motive pour prévenir les écarts de conduite / pour favoriser l'adoption des comportements souhaités / lorsque les élèves ne manifestent pas d'écarts de conduite.	Exemples d'interventions posées quand les élèves ne manifestent pas d'écarts de conduite : « <i>Vous allez voir, ça va être super</i> » « <i>Soyez attentifs</i> »
<i>Captation de l'attention / motivation corrective</i>			Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant capte l'attention des élèves / les motive pour gérer un ou plusieurs écarts de conduite / en réaction à un ou plusieurs écarts de conduite.	« <i>Soyez attentifs</i> » (après que les élèves ont mis en œuvre un écart de conduite)	
<i>Autre captation de l'attention / motivation préventive</i>			Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant capte l'attention des élèves / les motive, mais qu'il est impossible de déterminer s'il le fait à		

				des fins préventives ou correctives.	
	Gestion des comportements (Bissonnette et al., 2016 ; Knoster, 2014)	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention de l'enseignant vise à gérer les comportements des élèves.	Gestion préventive des comportements	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant gère les comportements des élèves pour prévenir les écarts de conduite / pour favoriser l'adoption des comportements souhaités / lorsque les élèves ne manifestent pas d'écarts de conduite.	Exemple d'intervention posée quand les élèves ne manifestent pas d'écarts de conduite : <i>Rappeler verbalement aux élèves le comportement attendu</i>
			Gestion corrective des comportements	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant gère les comportements des élèves pour gérer un ou plusieurs écarts de conduite / en réaction à un ou plusieurs écarts de conduite.	<i>Rappeler verbalement aux élèves le comportement attendu</i> (après qu'ils ont mis en œuvre des écarts de conduite) Donner une « conséquence logique » au comportement de l'élève (= conséquence qui a

					un lien logique avec l'écart de conduite) Rencontrer l'élève en dehors du cours (Bissonnette et al., 2016)
			<i>Autre gestion des comportements</i>	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant gère les comportements des élèves, mais qu'il est impossible de déterminer s'il le fait à des fins préventives ou correctives.	

GESTION DES APPRENTISSAGES	Présentation	<p>Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant présente un élément lié au contenu (savoirs, savoir-faire, savoir-être).</p> <p>Remarque importante : pour cette catégorie, deux types de modalités doivent être codées :</p> <p>a. la sous-fonction de présentation</p> <p>b. le type de contenu présenté</p>	<p>a. Objectifs / Plan / Activités (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986 ; Slavin, 2009)</p>	<p>Cette modalité est codée à chaque fois que l'enseignant présente les objectifs / le plan de leçon / une activité.</p> <p>b. Cette présentation des objectifs peut porter sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un contenu académique (mathématiques, français, histoire, psychologie, sciences...) - Un savoir-être / le comportement / la gestion de classe 	<p>Exemple de présentations des objectifs portant sur un contenu académique :</p> <p>« <i>Aujourd'hui on va justement voir ensemble comment intégrer un enfant dans le groupe. Voilà l'objectif du cours d'aujourd'hui.</i> [...] »</p> <p>« <i>Pour illustrer un peu ce qu'est « animateur », je vais vous passer une petite vidéo</i> »</p> <p>Exemple de présentation des objectifs portant sur un comportement / savoir-être / la gestion de classe :</p> <p>« <i>Aujourd'hui, nous allons apprendre à adopter des comportements</i> »</p>
----------------------------	---------------------	---	---	--	--

					<i>solidaires lors des différentes activités de la classe »</i>
			<p>a. Consignes (Archer & Hughes, 2011 ; Evertson & Emmer, 2013 ; Slavin, 2009)</p>	<p>Cette modalité est codée lorsque l'enseignant donne des consignes orales liées au contenu / à la tâche.</p> <p>b. Ces consignes peuvent être liées à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un contenu académique - Un savoir-être / le comportement / la gestion de classe 	<p>Exemples de consignes liées à un contenu académique :</p> <p><i>« Je vais vous demander, pas de noter les définitions de ce que vous entendez [de la vidéo], mais de prendre des mots-clés par rapport aux définitions, par rapport aux différents concepts liés au développement de l'enfant. »</i></p> <p>Exemple de consignes liées à un comportement / savoir-être / la gestion de classe :</p> <p><i>« Je vais vous demander maintenant de pratiquer par groupes de deux les comportements de jeux</i></p>

					<i>solidaires que je viens de vous montrer »</i>
			<p>a. Instruction générale (Gauthier et al., 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986)</p>	<p>Cette modalité est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant consiste à présenter le contenu (terme générique utilisé pour les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être).</p> <p>b. Ce contenu peut être :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un contenu académique - Un contenu lié aux comportements à adopter / aux savoir-être / à la gestion de classe 	<p>Exemple de présentation d'un contenu académique : « Freud, il a créé entre autres deux topiques. Donc la première topique c'est tout ce qui est niveau de conscience. Donc, le conscient, l'inconscient et le préconscient. Et la deuxième topique, c'est structure de la personnalité. Donc, le ça, le moi et le surmoi. »</p> <p>Exemple de présentation d'un savoir-être / comportement à adopter / la gestion de classe : « Dans le cadre de cette activité, un comportement respectueux consiste notamment à laisser tout le monde</p>

					<i>s'exprimer et à lever la main avant de prendre la parole »</i>
			<p>a. Exemples (Archer & Hughes, 2011 ; Gauthier et al., 2013 ; Goeke, 2009 ; Rosenshine & Stevens, 1986 ; Slavin, 2009)</p>	<p>Cette modalité est codée lorsque l'enseignant fournit des exemples et/ou des contre-exemples.</p> <p>b. Ces exemples et contre-exemples peuvent porter sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un contenu académique - Un contenu lié aux comportements à adopter / aux savoir-être / à la gestion de classe 	<p>Exemple lié à un contenu académique : « <i>Je vais vous donner un exemple et puis je vous laisse voir le reste. Les personnes âgées ont souvent les mains qui sont bourrées d'arthrose. Ça, c'est une souffrance physique.</i> »</p> <p>Contre-exemple et exemple liés aux comportements à adopter / aux savoir-être / à la gestion de classe : « <i>Par exemple, couper la parole à son voisin n'est pas respectueux. Attendre son tour est respectueux</i> »</p>
			<p>a. Aspects importants (Bressoux, 1994 ; Gauthier et al., 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986)</p>	<p>Cette modalité est codée lorsque l'enseignant souligne les aspects du contenu qu'il</p>	<p>Exemple d'aspects importants liés à un contenu académique : « <i>Je le dis et je le répète et je vais vous taper les</i></p>

				<p>considère comme étant « importants ».</p> <p>b. Ces aspects importants peuvent porter sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un contenu académique - Un contenu lié aux comportements à adopter / aux savoir-être / à la gestion de classe 	<p><i>oreilles là-dessus tout le temps, vous n'êtes pas seul. La personne dont vous allez vous occuper peut vous renseigner si elle est encore capable de le faire en soins palliatifs ou en fin de vie. Il y a une famille qui entoure ces personnes, n'hésitez pas. Vous avez une équipe dans laquelle vous êtes intégré, n'hésitez pas non plus. [...] Donc prenez vraiment soin de faire attention et de vous mettre au parfum par rapport aux habitudes et aux croyances de ces personnes dont vous aurez à vous occuper. »</i></p> <p>Exemple d'aspect important lié aux comportements / aux savoir-être / à la gestion de classe :</p> <p><i>« Il est vraiment important pour la</i></p>
--	--	--	--	---	---

					<i>sécurité de tous que vous vous laviez bien les mains en suivant les étapes affichées ici »</i>
	Objectivation	<p>Cette catégorie concerne les interventions par lesquelles l'enseignant cherche à rendre observable la façon dont les élèves construisent l'objet d'apprentissage ou encore la compréhension / le vécu / le cheminement de pensée des élèves (Bocquillon, Derobertmasure & Dehon, 2017). Ces interventions prennent généralement la forme de questions (au sens grammatical du terme), mais pas toujours.</p> <p><i>Remarque importante : pour cette catégorie, deux types de modalités doivent être codées :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>a. la sous-fonction d'objectivation</i> <i>b. le type de contenu sur lequel porte l'intervention d'objectivation</i> 	a. Objectivation stéréotypée de la compréhension (Gauthier et al., 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986)	<p>Les objectivations stéréotypées de la compréhension sont des interventions (ex. : « D'accord ? », « Ça va ? », « Ok ? »), qui visent à vérifier la compréhension, mais qui n'encouragent pas réellement les élèves à s'exprimer au sujet de ce qu'ils ont compris/ce qu'ils n'ont pas compris et auxquelles ils peuvent répondre par l'affirmative (et parfois vaguement) même s'ils n'ont pas compris.</p> <p>b. Ces objectivations stéréotypées de la compréhension peuvent porter sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un contenu académique 	<p>Exemples d'objectivations stéréotypées de la compréhension qui peuvent porter sur un contenu académique ou sur un savoir-être / comportement / la gestion de classe (tout dépend de ce sur quoi porte l'intervention précédente de l'enseignant) :</p> <p>« D'accord ? »</p> <p>« Ça va ? »</p> <p>« Ok ? »</p> <p>« Ça va vous suivez ? »</p> <p>« Si vous avez des questions, n'hésitez pas »</p>

				<ul style="list-style-type: none"> - Un contenu lié aux comportements à adopter / aux savoir-être / à la gestion de classe 	<p>« C'est clair pour tout le monde ? Oui ? Ou pas ? Est-ce que vous avez des questions jusqu'ici ? Ou est-ce qu'il a des termes sur lesquels je reste un peu plus ? Tu as tout compris ou tu veux que je réexplique quelque chose ? Vous voulez un exemple ? »</p>
			<p>a. Objectivation spécifique de la compréhension (Gauthier et al., 2013; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Rosenshine & Stevens, 1986)</p>	<p>Les objectivations spécifiques de la compréhension visent à vérifier la compréhension et sont plus élaborées (ex. : demander à un élève de reformuler ce qui a été vu, demander à un élève ce qu'il a compris...) que les objectivations stéréotypées de la compréhension. Elles permettent aux élèves de développer leurs réponses et à</p>	<p>Exemples d'objectivations spécifiques de la compréhension qui peuvent porter sur un contenu académique ou sur un savoir-être / comportement (tout dépend de ce sur quoi porte l'intervention précédente de l'enseignant) :</p>

				<p>l'enseignant d'obtenir de réelles informations sur ce que les élèves ont compris/n'ont pas compris.</p> <p>b. Ces objectivations spécifiques de la compréhension peuvent porter sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un contenu académique - Un contenu lié aux comportements à adopter / aux savoir-être / à la gestion de classe 	<p><i>« De manière synthétique, qu'avons-nous dit aujourd'hui ? »</i></p> <p><i>« Qu'est-ce que tu comprends par rapport à ça ? »</i></p> <p><i>« Dis-moi ce que tu as compris »⁵</i></p> <p>Exemple d'objectivation spécifique de la compréhension portant sur un contenu académique :</p> <p><i>« Je vais demander à quelqu'un de me dire avec ses mots ce que veut dire refoulement »</i></p> <p>Exemple d'objectivation spécifique de la compréhension</p>
--	--	--	--	---	---

⁵ Les interventions de ce type comportent deux avantages : (1) elles permettent à l'élève de présenter ce qu'il a compris au lieu de mettre l'accent sur ce qu'il ne comprend pas ; (2) contrairement à l'intervention « As-tu compris ? », elles ne permettent pas à l'élève de répondre par l'affirmative ou par un hochement de tête même s'il n'a pas compris (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013).

					portant sur les comportements / savoir-être / la gestion de classe : « <i>Rappelez-moi comment vous devez vous comporter pour manifester la valeur de la solidarité lors des différentes activités de la classe</i> »
			a. Objectivations du contenu (Rosenshine & Stevens, 1986 ; Slavin, 2009)	Les objectivations du contenu sont les interventions de l'enseignant visant à objectiver le contenu. Elles prennent essentiellement la forme de questions sur le contenu. L'enseignant vise ici à obtenir les « réponses attendues » liées au contenu de la leçon. Il est à noter que, comme pour tous les types d'objectivations, ces objectivations peuvent avoir lieu après un enseignement	Exemples d'objectivations d'un contenu académique : « <i>Quelle est la capitale de la France ?</i> » « <i>Sur quoi se base l'approche systémique ?</i> » « <i>Qu'est-ce que tu as noté [suite à la vidéo] par rapport au conscient [par opposition à l'inconscient] ?</i> »

				<p>préalable ou sans enseignement préalable.</p> <p>b. Ces objectivations du contenu peuvent porter sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un contenu académique - Un contenu lié aux comportements à adopter / aux savoir-être / à la gestion de classe 	<p>Exemple d'objectivation d'un contenu lié aux comportements / aux savoir-être / à la gestion de classe :</p> <p><i>« Quelles sont les trois valeurs de l'école ? »</i></p>
			<p>a. Objectivation de la métacognition (Gauthier et al., 2013 ; Rosenshine, 2012 ; Wang, Haertel et Walberg, 1993)</p>	<p>Les « objectivations de la métacognition » sont les interventions qui encouragent la manifestation de la métacognition des élèves, qui peut être définie comme « la prise de conscience de son propre fonctionnement intellectuel » (Raynal & Rieunier, 2012, p. 324). La métacognition permet à l'élève de prendre conscience de ses processus mentaux afin</p>	<p>Exemples d'objectivations de la métacognition portant sur un contenu académique :</p> <p><i>« Quelle méthode avez-vous utilisée pour récolter vos informations et retirer tous ces éléments importants de ces textes ? »</i></p> <p><i>« Comment as-tu fait pour arriver à cette</i></p>

				<p>de mieux les contrôler et les superviser pour être plus efficace lors de la réalisation d'une tâche (Gauthier et al., 2013).</p> <p>b. Ces objectivations de la métacognition peuvent porter sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un contenu académique - Un contenu lié aux comportements à adopter / aux savoir-être / à la gestion de classe 	<p><i>solution mathématique ? Par quelles étapes es-tu passé ? »</i></p> <p>Exemple d'objectivation de la métacognition portant sur les comportements / savoir-être / la gestion de classe :</p> <p><i>« Est-ce que vous avez rencontré pour manifester les différents comportements positifs attendus dans la cour de récréation ? Qu'est-ce qui a été un peu plus compliqué pour vous ? »</i></p>
			<p>a. Objectivation de l'opinion / de l'expérience personnelle et / ou professionnelle / des représentations (Gauthier et al., 2013)</p>	<p>Les « objectivations de l'opinion / de l'expérience personnelle et / ou professionnelle / des représentations » sont les interventions par lesquelles l'enseignant demande l'avis des élèves / fait</p>	<p>Exemples d'objectivations de l'opinion / de l'expérience / des représentations portant sur un contenu académique :</p>

				<p>appel à leur expérience personnelle et / ou professionnelle / cherche à rendre observables leurs représentations.</p> <p>L'enseignant ne vise pas à obtenir les « réponses attendues », mais à objectiver la façon dont l'élève conçoit tel ou tel concept ou encore son avis / son expérience sur la question.</p> <p>b. Ces objectivations de l'opinion / de l'expérience / des représentations peuvent porter sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un contenu académique - Un contenu lié aux comportements à adopter / aux savoir-être / à la gestion de classe 	<p><i>« A votre avis, qu'est-ce qui est important quand on communique un message dans le cahier de liaison ? »</i></p> <p><i>« Selon vous, comment une éolienne fonctionne-t-elle ? »</i></p> <p>Exemples d'objectivations de l'opinion / de l'expérience / des représentations portant sur les comportements / les savoir-être / la gestion de classe :</p> <p><i>« A votre avis, comment faut-il se comporter lors d'un travail de groupe pour manifester les trois valeurs de la classe que sont le respect, la solidarité et la responsabilité ? »</i></p>
--	--	--	--	--	--

	<p>Feedback</p>	<p>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>	<p>b. Contenus académiques</p>	<p>Cette modalité est codée lorsque le feedback porte sur des contenus académiques (mathématiques, français, histoire, géographie, sciences...)</p>	<p>Exemples de feedbacks portant sur un contenu académique et comportant peu d'informations permettant à l'élève de savoir ce qui est correct / incorrect dans sa production :</p> <p>« <i>Ok.</i> » « <i>Mmb mmb.</i> » « <i>D'accord.</i> »</p> <p>Exemple de feedback portant sur un contenu académique et comportant davantage d'informations permettant à l'élève de savoir ce qui est correct / incorrect dans sa production :</p> <p>« <i>Impeccable. Là tu as vraiment les trois parties. Le message</i></p>
--	------------------------	---	---------------------------------------	---	--

					<p><i>passé et il est clair. Très très bien. »</i></p> <p><i>« Tu as oublié une étape lors de la résolution du problème ».</i></p> <p>Exemple de feedback portant sur un contenu académique et invitant l'élève à améliorer / compléter sa réponse :</p> <p><i>« 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></p> <p>Exemple de feedback portant</p>
--	--	--	--	--	---

					sur l'élève lui-même (à éviter) ⁶ : « Tu es nul en math » « Tu es doué en français »
			<i>b. Savoir-être / comportements / gestion de classe</i>	Cette modalité est codée lorsque le feedback porte sur des savoir-être, des comportements, la gestion de classe...	Exemples de feedbacks comportant peu d'informations permettant à l'élève de savoir ce qui est correct / incorrect dans son comportement / savoir-être : « Ok. » « Mmh mmb. » « D'accord. » Exemple de feedback comportant davantage d'informations permettant à l'élève

⁶ Les feedbacks portant sur le « soi » sont rarement efficaces, car ils détournent l'attention de la tâche et peuvent engendrer la peur de se tromper et de recevoir un feedback négatif portant sur sa personne (Hattie & Timperley, 2007).

					<p>de savoir ce qui est correct / incorrect dans son comportement / savoir-être :</p> <p><i>« Super. En allant jeter tes papiers à la poubelle, tu as bien manifesté la valeur « respect » de l'école »</i></p> <p>Exemple de feedback invitant l'élève à améliorer son comportement / savoir-être :</p> <p><i>« Tu as fait beaucoup d'efforts dans la cour aujourd'hui. Tu peux encore t'améliorer en évitant de bousculer tes camarades en courant »</i></p> <p>Exemple de feedback portant sur l'élève lui-même</p> <p><i>« Tu es sage »</i></p> <p><i>« Tu es infernal »</i></p> <p>➔ À éviter car peuvent être</p>
--	--	--	--	--	---

					néfastes à l'estime de soi et ne permettent pas aux élèves de savoir en quoi ils sont « sages » ou non (et comment s'améliorer).
	Etayage	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant consiste à apporter une aide (étai) à l'élève pendant l'apprentissage.	b. Contenus académiques	Cette modalité est codée lorsque l'intervention d'étayage porte sur des contenus académiques (mathématiques, français, histoire, géographie, sciences...)	« Pour vous aider, si jamais vous avez besoin d'aide, que vous voulez avoir des petits exemples de critères, je vous mets ici un exemple de grille d'évaluation, mais qui n'a pas un lien avec un stage d'animateur socio-sportif. Ça ne porte pas forcément sur une activité qu'on pourrait mener en tant qu'animateur sportif, mais c'est pour que vous ayez un petit peu des idées de critères, que vous voyiez peut-être un petit peu

					<p><i>comment ils sont formulés, ce genre de choses »</i></p> <p><i>« Vous voulez que je vous remette au tableau les 7 points récapitulatifs ? Les idées maîtresses ? [pour vous aider à faire l'exercice de psychologie] »</i></p>
			<i>b. Savoir-être / comportements / gestion de classe</i>	Cette modalité est codée lorsque l'intervention d'étayage porte sur des savoir-être, des comportements, la gestion de classe...	<i>« Si tu ne te souviens plus des comportements permettant d'incarner la valeur de solidarité dans la classe, tu peux te référer à cette affiche. »</i>
SILENCES	Silence pour attendre une réponse	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant se tait pour attendre une réponse à l'une de ses sollicitations.	/	/	
	Silence pour écouter un élève qui parle après y avoir été invité / autorisé	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant se tait pour écouter un élève qui y a été invité / autorisé.	/	/	
	Silence pour écouter un élève qui parle sans y	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant se tait pour écouter un élève qui	/	/	

	avoir été invité / autorisé	n'y a pas été invité / autorisé.			
	Silence pour laisser travailler	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant se tait pour laisser travailler les élèves.	/	/	
	Silence pour écrire / manipuler	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant se tait pour écrire / manipuler	/	/	L'enseignant se tait pendant qu'il écrit au tableau
	Silence pour gérer la classe préventivement	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant se tait pour prévenir les écarts de conduite / favoriser l'adoption des comportements souhaités.	/	/	L'enseignant surveille en silence les élèves de manière préventive
	Silence pour gérer la classe correctivement	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant se tait pour gérer un ou des écarts de conduite.	/	/	L'enseignant se tait pour ramener les élèves au calme.
	Autre silence pour gérer la classe	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant se tait pour gérer la classe, mais qu'il est impossible de déterminer s'il le fait de manière préventive ou corrective.	/	/	
	Autre silence	Cette catégorie est utilisée pour coder tous les autres silences qui n'entrent pas dans l'une des catégories préétablies ci-dessus. Dans le cadre de cette étude	/	/	Les silences courts entre deux interventions verbales

		exploratoire des silences, il est normal de recourir à cette catégorie.			
AUTRES CATEGORIES	Inaudible	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant est inaudible.	/	/	/
	Autre	Cette catégorie est utilisée pour coder toute autre intervention qui n'entre pas dans l'une des catégories préétablies ci-dessus. Il est conseillé au codeur employant cette catégorie de noter pourquoi le comportement n'a pas pu être classé dans l'une des catégories préétablies.	/	/	/

4. Remarque sur la notion de routines

Bien que les routines ne soient pas observées dans le cadre de cette recherche (leur étude nécessite d'observer un même enseignant de nombreuses fois), la notion de routine est définie ici, car la littérature sur l'enseignement explicite met en évidence son importance.

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). La mise en place de routines libère la mémoire de travail de l'enseignant, qui peut consacrer celle-ci 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 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 également la mémoire de travail des élèves, qui peuvent alors se concentrer sur d'autres activités.

Tous les gestes professionnels décrits dans les sections précédentes peuvent être « routinisés ». En effet, comme l'indiquent Martineau et Gauthier (1999), « *à mesure que les élèves apprennent les routines, les enseignants en introduisent d'autres et, éventuellement, toutes les activités régulières deviennent routinisées* » (p. 479).

Exemple d'objectivation de la compréhension routinière :

S'arrêter 2 min à chaque transition pour faire reformuler un élève.

Exemple de feedback routinier :

Demander aux élèves de s'autoévaluer lors de chaque leçon.

Exemple de gestion de l'espace-temps routinière :

Organiser toujours de la même manière les travaux de groupe.

Exemple d'« autre gestion » routinière :

Distribution des feuilles de manière ordonnée en suivant une routine qui a été enseignée explicitement (Evertson & al., 2005, in Bissonnette & Gauthier, 2016).

L'étude des routines mises en œuvre par les enseignants constitue l'une des perspectives de la recherche en cours.

5. Conclusion

Ce guide a fourni des pistes aux chercheurs et aux formateurs pour analyser des pratiques de classe à travers la présentation du module « interventions verbales de l'enseignant » de la grille « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP) version 2.3. 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.

6. Références

- Archer, A.L., & Hughes, C.A. (2011). *Explicit Instruction. Effective and Efficient Teaching*. New York: Guilford Press.
- Beaugrand, J.P. (1988). Observation directe du comportement. In M. Robert (Eds), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (pp. 277- 310). Québec: Edisern et Paris: Maloine.
- Bissonnette, S., & Gauthier, C. (2017). Pour une gestion efficace des comportements auprès des élèves en difficulté. [En ligne]. Page consultée le 25 juin 2017. <https://www.taalecole.ca/comportement/gestion-efficace-comportements/>
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : Chenelière Education.
- 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.
- Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* (Thèse de doctorat). Université de Mons. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814v1>
- Bocquillon, M., & Dehon, A. (2014). *Observation and analysis of actual teaching practices*. Poster présenté lors du 9^e colloque European Association for Practitioner Research on Improving Learning (Nicosie, Chypre).
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., Dehon, A. (2017). De quoi parlent de futurs enseignants lorsqu'ils visionnent l'enregistrement vidéo de leur pratique ? In M. Saint-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage & L. Lafortune (Eds.), *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : accompagner, former et professionnaliser* (pp. 187-203). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S., & Derobertmeasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? *Formation et profession*, 28(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.513>
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110.
- 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.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de Pédagogie*, 138, 63-73.

- 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.
- 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).
- Ellett, C. D. & Teddlie, C. (2003). Teacher Evaluation, Teacher Effectiveness and School Effectiveness : Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17 (1), 101-128.
- Evertson, C.M., & Emmer, E.T. (2013). *Classroom Management for Elementary Teachers* (9^e ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Ferrara A. (2004) Observation directe du comportement. In M. Demeuse, *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (p. 63-88). Liège : Editions de l'Université de Liège.
- 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.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. & Richard, M. (2005). Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche. *Les Cahiers du débat*, Janvier.
- Goeke, J.L. (2009). *Explicit Instruction : A Framework for Meaningful Direct Teaching*. Upper Saddle River, New Jersey : Pearson.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson Education.
- Good, T.L., McCaslin, M., Tsang H.Y., Zhang J., Wiley C.R.H., Rabidue Bozak, A., & Hester, W. (2006). How Well Do 1st-Year Teachers Teach : Does Type of Preparation Make a Difference ? *Journal of Teacher Education*, 57, 410-430.
- Hattie, J.A. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. 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. (2013). *L'enseignement explicite. Une pratique efficace*. Montréal: Chenelière Education. Adapté de l'anglais par Demers, D.D.
- Knoster, T. (2014). *The Teacher's Pocket Guide for Effective Classroom Management* (2^e éd.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25 (3), 467-496.
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Araujo Oliveira, A., Lisée, V. & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 61-75.
- Norimatsu, H. (2014). Construction des grilles de codage du comportement. In H. Norimatsu & N. Pigem (Eds.), *Les techniques d'observation en sciences humaines* (pp. 6-35). Malakoff : Armand Colin.
- Ramus, F. (2019). *Comment réguler efficacement les comportements perturbateurs ?* Suresnes : conférence de clôture de l'Université d'été (L'école inclusive : pour qui ? Pour quoi ?) de l'institut national d'enseignement

supérieur et de recherche sur les métiers du handicap (10 juillet 2019). [En ligne]. Page consultée le 10 juillet 2019.

https://www.facebook.com/inshea.page.officielle/videos/677484382694938/UzpfSTI4MTE3ODk3NjEzNTI2ODozNDQ3MDc2MDk3ODI0MDQ/?comment_id=344724383114060&reply_comment_id=344836923102806¬if_id=1562783785536513¬if_t=feed_comment

Raynal, F., & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF Editeur (9^e éd.).

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

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 éd.).

Slavin, R.E. (2014). Good Instruction is Good Classroom management. Dans R.E. Slavin (Ed.), *Classroom Management & Assessment* (pp. 76-79). Thousand Oaks: Corwin, SAGE.

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.

Waxman, H.C., & Padrón, Y.N. (2004). The Uses of the Classroom Observation Schedule to Improve Classroom Instruction. In H.C. Waxman, R.G. Tharp, & R.S. Hilberg (Eds), *Observational Research in U.S. Classrooms* (pp. 72-96). New York: Cambridge University Press.