

Guide pour analyser les traces de réflexivité orales et écrites de futurs enseignants et les interventions de leurs superviseurs dans le cadre de rétroactions vidéo et de rapports réflexifs¹

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*

Version du 21 avril 2017

Résumé

Cet article présente la version 3 de la grille d'Analyse de Contenu des Traces de Réflexivité (ACTR), celle-ci faisant l'objet d'adaptations successives dans le cadre de différentes recherches ayant donné lieu à plusieurs publications (Bocquillon, Dehon & Derobertmeasure, 2015 ; Bocquillon, Derobertmeasure & Dehon, 2017 ; Derobertmeasure, Bocquillon & Dehon, 2015 ; Derobertmeasure, Dehon & Bocquillon, 2016). Cette grille est utilisée pour analyser les traces de la réflexivité des futurs enseignants, que celles-ci soient orales (manifestées durant la rétroaction vidéo entre chaque futur enseignant et un superviseur) ou écrites (manifestées dans les rapports réflexifs). Elle est également utilisée pour analyser les interventions orales des superviseurs dans le cadre des rétroactions vidéo. La version 1, issue des travaux de Derobertmeasure (2012) a fait l'objet d'adaptations dans le cadre d'un mémoire (version 2 de la grille) (Bocquillon, 2014) et d'une recherche doctorale (version 3 de la grille) 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 ? ». La version 3 a été élaborée par la même équipe et des étudiants de Master pour répondre à des questions de recherche récentes portant notamment sur l'utilisation des données d'observation descriptives par les futurs enseignants dans leurs propos réflexifs, que ceux-ci soient oraux et écrits (Bocquillon & Derobertmeasure, 2016a ; Bocquillon & Derobertmeasure, 2016b ; Bocquillon & Derobertmeasure, 2017).

Remerciements :

Nous tenons à remercier Morgane Tailler pour sa contribution, dans le cadre de son stage de Master 2 en Sciences de l'Education, à l'élaboration de la version 3 de la grille ACTR.

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 ACTR.....	3
3. L'initiative de la parole.....	5
4. Le caractère « nouveau » ou « réinvesti » de l'objet.....	5
5. Les objets.....	6
6. Les types d'interventions.....	15
6.1. Grille de codage des types d'interventions du futur enseignant.....	15
6.2. Grille de codage des types d'interventions du superviseur.....	19
7. Les références / sources.....	25
8. Autres éléments importants à coder.....	37
9. Références	40

1. Introduction

Ce guide présente la version 3 de la grille d'Analyse de Contenu des Traces de Réflexivité (ACTR), celle-ci faisant l'objet d'adaptations successives dans le cadre de différentes recherches ayant donné lieu à plusieurs publications (Bocquillon, Dehon & Derobertmasure, 2015 ; Bocquillon, Derobertmasure & Dehon, 2017 ; Derobertmasure, Bocquillon & Dehon, 2015 ; Derobertmasure, Dehon & Bocquillon, 2016). Cette grille est utilisée pour analyser les traces de la réflexivité des futurs enseignants, que celles-ci soient orales (manifestées durant la rétroaction vidéo entre chaque futur enseignant et un superviseur) ou écrites (manifestées dans les rapports réflexifs écrits par les futurs enseignants). Elle est également utilisée pour analyser les interventions des superviseurs dans le cadre des rétroactions vidéo. La version 1, issue des travaux de Derobertmasure (2012) a fait l'objet d'adaptations dans le cadre d'un mémoire (version 2 de la grille) (Bocquillon, 2014) et d'une recherche doctorale (version 3 de la grille) 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 ? ». La version 3 a été élaborée par la même équipe et des étudiants de Master pour répondre à des questions de recherche récentes portant notamment sur l'utilisation des données d'observation descriptives par les futurs enseignants dans leurs propos réflexifs, que ceux-ci soient oraux et écrits (Bocquillon & Derobertmasure, 2016a ; Bocquillon & Derobertmasure, 2016b ; Bocquillon & Derobertmasure, 2017). Concrètement, depuis l'année académique 2015-2016, chaque futur enseignant reçoit, après sa prestation en micro-enseignement / sa prestation en stage, un rapport des observations réalisées par un chercheur-formateur avec la grille d'observation « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP) (Bocquillon, Derobertmasure & Demeuse, 2017) comprenant des informations telles que le nombre et les types de questions posées, le nombre d'interventions verbales des élèves ayant fait l'objet d'une désignation de la part de l'enseignant, etc. La version 3 de la grille ACTR a donc pour but de permettre l'étude de la façon dont les futurs enseignants se servent de ces données d'observation descriptives pour porter un regard réflexif sur leur pratique.

2. Présentation générale de la grille ACTR

La grille ACTR est constituée de **deux grilles** (l'une pour analyser les propos du superviseur, l'autre pour analyser les propos du futur enseignant), elles-mêmes subdivisées en **trois parties principales** (une pour les propos proactifs, une pour les propos réactifs, une pour les propos interactifs). A l'intérieur de chacune des parties principales, on retrouve **trois sous-grilles** :

- **la sous-grille utilisée pour coder les objets de la pratique** abordés par le futur enseignant / le superviseur (cette sous-grille est commune pour analyser les propos du futur enseignant et du superviseur) ;
- **la sous-grille utilisée pour coder les types d'interventions** du futur enseignant (sous-grille relative aux processus réflexifs du futur enseignant) / du superviseur (sous-grille relative aux types d'interventions du superviseur) ;
- **la sous-grille utilisée pour coder les références / les sources** sur lesquelles le futur enseignant / le superviseur se base pour commenter la pratique.

Dit autrement, **chaque** unité sémantique doit **généralement** être codée **trois fois**² :

- une première fois dans la sous-grille « objets de la pratique » pour spécifier de quoi parle le futur enseignant / le superviseur (contenu de l'intervention)³ ;
- une deuxième fois dans la sous grille « types d'interventions » (processus réflexifs pour le futur enseignant et types d'interventions pour le superviseur) pour spécifier comment le futur enseignant / le superviseur parle (forme de l'intervention) ;
- une troisième fois dans la sous-grille « références » pour spécifier sur quoi le futur enseignant / le superviseur se base pour effectuer son commentaire.

Au sein de chacune de ces sous-grilles, les catégories sont **mutuellement exclusives et exhaustives**.

Le principe d'exclusivité signifie qu'une unité sémantique ne peut être assignée qu'à une seule catégorie (*au sein de chaque sous-grille*) comme l'illustrent les exemples suivants :

- si une unité sémantique est codée dans l'objet « Gestion du rythme et de l'espace », elle ne peut pas être aussi codée dans un autre objet (ex. : le « feedback ») ;
- si une unité sémantique est codée dans le processus réflexif « Narrer », elle ne peut pas être codée dans un autre processus (ex. : le processus « prendre conscience ») ;
- si une unité sémantique est codée dans « Référence étudiants », elle ne peut pas être codée dans une autre référence (ex. : « Référence maître de stage »).

Le principe d'exhaustivité signifie que toutes les unités sémantiques possibles doivent pouvoir être codées dans une catégorie. Cela signifie que le codeur doit « toujours coder quelque chose », comme l'illustrent les exemples suivants :

- lorsqu'aucun objet de la pratique d'enseignement-apprentissage ne convient pour coder une unité sémantique, le codeur choisit une des sous-catégories de la catégorie « autres objets »⁴ ;
- lorsque le futur enseignant ne met en œuvre aucun des treize processus réflexifs, le codeur code « non réflexif » ;
- lorsque le futur enseignant ne se réfère pas à un source externe (autres étudiants, superviseurs, maître de stage...) pour effectuer un commentaire, le codeur code « Analyse personnelle ».

La grille ACTR complète est utilisée pour analyser les entretiens de rétroaction.

La grille ACTR restreinte est utilisée pour analyser les rapports réflexifs. Etant donné que seul le futur enseignant s'exprime dans le rapport réflexif, l'initiative de la parole (section 3) ainsi que les types d'interventions du superviseur (section 5.2) ne sont pas codées.

² Ceci est vrai dans la plupart des cas. Parfois, l'intervention est tellement courte (ex. : « ok », « oui ») qu'elle est uniquement codée dans la sous-grille « types d'interventions » et donc pas dans la sous-grille « objets de la pratique », ni dans la sous-grille « références ». Dit autrement, chaque unité doit au minimum être codée dans la sous-grille « types d'interventions ».

³ Pour coder l'objet, il faut être capable de coder l'initiative de la parole (intervention proactive, réactive ou interactive).

⁴ Sauf pour les interventions très courtes telles que « oui » ou « ok », qui ne portent sur aucun objet de la pratique et qui ne sont alors codées que dans la sous-grille « types d'interventions ».

3. L'initiative de la parole

Lors de l'opération de codage de la retranscription d'un entretien de rétroaction, parmi les trois éléments analysés (objet de la pratique abordé, type d'intervention mis en œuvre, référence utilisée), c'est *généralement* l'objet qui est codé en premier, et ce, en tenant compte de l'initiative de la parole, qui est codée selon trois catégories (Bocquillon, Dehon & Derobertmasure, 2015 ; Derobertmasure, 2012) :

- **P'intervention proactive** est associée au propos se manifestant suite à l'arrêt de la vidéo ou lorsqu'un nouvel objet de la pratique est abordé. Cette prise de parole proactive peut provenir du futur enseignant ou du superviseur ;
- **P'intervention réactive** est la prise de parole qui intervient en réponse à la prise de parole proactive. Cette intervention peut être réalisée par le futur enseignant ou le superviseur ;
- **les interventions interactives** sont toutes les autres interventions, c'est-à-dire celles qui interviennent au troisième tour de parole (une intervention proactive engendre une intervention réactive qui engendre elle-même une intervention interactive).

Il est à remarquer que ce classement concerne les interventions portant sur un même objet de la pratique d'enseignement-apprentissage. Si pendant des interventions interactives, l'une des deux personnes aiguille le discours sur un autre objet, on parlera d'intervention proactive menant à une intervention réactive.

4. Le caractère « nouveau » ou « réinvesti » de l'objet

Lors de l'opération de codage d'un rapport réflexif, parmi les trois éléments analysés (objet de la pratique abordé, type d'intervention mis en œuvre, référence utilisée), c'est *généralement* l'objet qui est codé en premier, et ce, en tenant compte du caractère « nouveau » ou « réinvesti » de l'objet en question (Derobertmasure, 2012) :

- l'objet est dit « nouveau » lorsqu'il n'a pas fait l'objet de question, discussion, commentaire... de la part du futur enseignant, ni du superviseur lors de la rétroaction vidéo (par exemple, le futur enseignant commente l'objet « feedback », qui soit n'a été commenté par aucun des deux interlocuteurs lors de la rétroaction vidéo ; soit a été commenté mais d'une manière différente lors de l'entretien de rétroaction que lors du rapport réflexif) ;
- l'objet est dit « réinvesti » lorsqu'il a été commenté par le futur enseignant et/ou le superviseur de la même manière lors de la rétroaction vidéo (ex. : le futur enseignant commente l'objet « préparation de leçon » de la même manière que lors de la rétroaction vidéo).

Les trois paires d'extraits suivants (Derobertmasure, 2012, p. 336) mettent en lien un élément issu de la rétroaction à son réinvestissement dans le dossier réflexif et permettent donc de mieux comprendre la notion de réinvestissement :

- Dynamique corporelle [futur enseignant 1_08] :

Rétroaction : [*« je suis dans mes feuilles [...] je regarde trop l'ordinateur »*]

Dossier réflexif : [*« ... Ce qui fait que je regardais trop mes feuilles et les slides »*]

- Réponses et avis des élèves sur un contenu [futur enseignant 6_08] :

Rétroaction : [*« là, elle [une élève] n'est pas d'accord avec moi, et là, quand les autres [les élèves] vont parler, on va chaque fois revenir sur cet extrait-là »*]

Dossier réflexif : [*« Je ne cache pas que j'ai éprouvé certaines difficultés à recadrer cette élève d'autant plus qu'elle s'était campée sur sa position et n'en démordait pas »*]

- Apprentissage - motivation des élèves [futur enseignant 3/08] :

Rétroaction : [*« Il y avait beaucoup de participation et de débats. Je pense qu'elles [les élèves] ont appris et qu'elles ne se sont pas ennuyées »*]

Dossier réflexif : [*« Néanmoins, nous avons quand même réussi à les intéresser, et c'était l'un de nos objectifs »*]

Comme le souligne Derobertmeasure (2012), « à la lecture de ces extraits, on repère que les éléments abordés dans le dossier réflexif sont strictement les mêmes que ceux abordés lors de la rétroaction et que seule la mise en forme par le biais de l'écrit diffère » (p. 336).

5. Les objets

Le tableau 1 présente la sous-grille utilisée pour coder les objets de la pratique abordés par le futur enseignant / le superviseur, qui constitue une opérationnalisation du modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage (Bocquillon, Dehon & Derobertmeasure, 2015 ; Bocquillon, Derobertmeasure, Artus & Demeuse, 2015 ; Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2016d ; 2017). Ainsi, quatre groupes de catégories ont été élaborées à partir de ce modèle :

- les actions de l'enseignant ;
- les actions des élèves ;
- les « acteurs » de la pratique d'enseignement-apprentissage ;
- les autres objets.

Dans le tableau 1, les catégories suivies d'un astérisque sont les mêmes catégories que celles définies dans la grille « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP) (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2017), une grille d'observation utilisée pour analyser les prestations des futurs enseignants en micro-enseignement et en stage. Lorsque le chercheur utilise la grille ACTR pour analyser un entretien de rétroaction/un rapport réflexif, il code lorsque le sujet *parle de* la catégorie (ex. : lorsque le futur enseignant parle des feedbacks qu'il a effectués durant sa prestation en micro-enseignement). Lorsque le chercheur utilise la grille MGP pour analyser la prestation en micro-enseignement, il code lorsque le sujet *met en œuvre* la catégorie (ex. : lorsqu'il donne un feedback). Le lecteur trouvera plus d'informations sur les catégories suivies d'un astérisque dans le guide explicitant la grille MGP (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2017).

Tableau 1 : sous-grille utilisée pour coder les objets de la pratique abordés par le futur enseignant / le superviseur

Nom de la catégorie	Nom de la sous-catégorie (niveau 1)	Nom de la sous-catégorie (niveau 2)	Définition	Exemples
Actions de l'enseignant	Actions didactiques	Choix et organisation des contenus	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle de la façon dont le futur enseignant a choisi, organisé les contenus... de la sphère des objets (les contenus « bruts ») vers sa préparation.	« En fait, sur Internet, on a trouvé plusieurs sites qui répertorient les symboles [abréviations] les plus couramment utilisés, tout simplement. On a refait une sélection de ceux qu'on trouvait qu'on utilisait le plus couramment. » [FE5_11, rétroaction]
		Préparation de la leçon	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle de la préparation de leçon du futur enseignant, de la façon dont il l'a conçue, organisée.	« Parce qu'en fait, avec X, à la préparation, on s'était posé la question de savoir si on distribuait ou pas la synthèse [...] » [FE4_11, rétroaction]
		Instruction* / Discours didactique	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des interventions verbales et non verbales par lesquelles l'enseignant présente un contenu aux élèves, donne des exemples ou souligne les aspects importants du contenu.	« Je suis vraiment pas trop convaincue par cette explication, surtout sur la valeur ajoutée [...] » [FE1_11, rétroaction]
		Questionnement*	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des interventions verbales et non verbales du futur enseignant visant à questionner les élèves sur le contenu et/ou à vérifier leur	« Je prends donc conscience que j'utilise énormément de questions stéréotypées. » [FE9-16, rapport réflexif]

			<p>compréhension. Sont incluses dans cette catégorie les différents types de questions définies dans la grille MGP :</p> <ul style="list-style-type: none"> - questions stéréotypées ; - questions devinette ; - autres questions ; - questions spécifiques ; - questions métacognitives ; - question d'opinion / question faisant appel à l'expérience personnelle et/ou professionnelle ; - question visant à demander aux élèves de compléter la réponse d'un camarade. 	
		Feedback*	<p>Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des interventions verbales et non verbales du futur enseignant visant à donner des feedbacks, définis dans la grille MGP 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 (Hattie & Timperley, 2007).</p>	<p>« J'approuve souvent les réponses sans expliquer pourquoi elles sont correctes. » [FE10-16, rapport réflexif]</p>
		Etayage*	<p>Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des interventions verbales et non verbales du futur enseignant visant à apporter une aide (étai) à l'élève durant l'apprentissage.</p>	<p>« Personnellement, je trouve que l'étayage, c'est assez difficile à réaliser. Trouver le juste milieu entre « en dire trop » ou « pas assez » n'est pas chose aisée. » [FE9-16, rapport réflexif]</p>

	Support didactique*	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des supports didactiques (tableau noir, PowerPoint, feuilles de cours, vidéos...).	« J'utilise donc mes articles principalement, beaucoup de graphiques, mes tableaux, mes statistiques... » [FE1_11, rétroaction]
Actions psychopédagogiques	Objectifs / plan / activité*	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des interventions verbales et non verbales du futur enseignant visant à présenter les objectifs, le plan du cours et les activités.	« Je peux donc constater que j'ai bien pris le temps d'introduire la leçon, d'étayer son plan et ses objectifs. » [FE9-16, rapport réflexif]
	Consignes*	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des interventions verbales et non verbales du futur enseignant visant à donner des consignes.	« Je m'aperçois de l'importance de la formulation claire et concise des consignes. » [FE9-16, rapport réflexif]
	Gestion de l'espace et du temps*	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des interventions verbales et non verbales du futur enseignant visant à gérer l'espace (ex. : indiquer les déplacements) et/ou le temps (ex. : indiquer la durée d'un exercice).	« Et ça aussi, ça m'a posé problème sur le timing que je m'étais donné, parce que je commençais quand même à rester plus longtemps sur le schéma. » [FE9_11, rétroaction]
	Gestion de la participation*	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle de la façon dont le futur enseignant gère (ou non) la participation des élèves via des interventions verbales et non verbales visant à désigner quels élèves doivent réaliser une tâche ou répondre à des questions (ex. : ne pas désigner, désigner parmi les volontaires, désigner parmi les non-volontaires, désigner au hasard...).	« Lors de mes prochaines leçons, je tenterai de désigner au hasard des élèves pour répondre oralement aux questions. » [FE9-16, rapport réflexif]
	Autre gestion*	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des autres interventions verbales et non verbales du futur	« J'aurais pu séparer les feuilles et les distribuer au fur et à mesure, par exemple la théorie et

			enseignant remplissant une fonction de gestion (ex. : distribution de feuilles...).	<i>ensuite la mise en situation.</i> » [FE10-16, rapport réflexif]
		Discipline*	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des interventions verbales et non verbales du futur enseignant visant à gérer la discipline.	« <i>Dans le futur, je sais que je dois réagir face à ces comportements.</i> » [FE10-16, rapport réflexif]
		Motivation*	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des interventions verbales et non verbales du futur enseignant visant à susciter la motivation et l'implication des élèves.	« <i>Elle [l'activité] est motivante pour les élèves.</i> » [FE10-16, rapport réflexif]
		Autre climat*	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle de toutes les autres interventions verbales et non verbales liées au climat : 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...	« <i>Le climat de classe était positif.</i> » [FE9-16, rapport réflexif]
		Activités sur les contenus	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des activités proposées par le futur enseignant aux élèves.	« <i>En fait, ils avaient un contrat et ils devaient me dire quelles informations ressortaient du contrat [...]</i> » [FE2_11, rétroaction]
		Actes de langage	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle de la forme (et non du fond) du discours (oral et écrit) du futur enseignant (tics, clarté, répétitions, erreurs...). Cette sous-catégorie ne doit pas être confondue avec la sous-catégorie « instruction » / « discours didactique » qui concerne un contenu.	« <i>Ben heureusement, j'ai pas l'air... Je ne bafouille pas j'ai l'impression.</i> » [FE9_11, rétroaction]

		Adéquation à la préparation	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle de l'adéquation/inadéquation de la préparation, des ajustements effectués pendant la leçon. Il ne faut pas confondre cette catégorie avec la catégorie « Préparation de leçon » des actions didactiques, qui fait référence aux éléments structurés, préétablis de la préparation de leçon.	« FE12 où elle bouscule un peu tout et là c'est un imprévu que je suis obligé de gérer. » [FE9_11, rétroaction]
Actions qui peuvent être psychopédagogiques ou didactiques	Silence*		Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des silences du futur enseignant, quelle que soit la fonction remplie par ces silences (ex. : silence psychopédagogique consistant à attendre le calme dans la classe, silence didactique consistant à laisser le temps aux élèves de réaliser une tâche, de formuler une réponse...).	« Celui-ci [le superviseur] m'a rassuré en me disant que ce pourcentage de silence signifiait qu'en majeure partie, l'élève était engagé dans la tâche. » [FE10-16, rapport réflexif]
	Routines		Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des routines mises en place par le futur enseignant, quelle que soit la fonction remplie par ces routines (ex. : routine psychopédagogique de distribution ordonnée des feuilles, routine didactique de réalisation d'un exercice de mathématiques). Les routines sont définies ici comme « 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	« Par exemple, une des routines que l'on peut effectuer, c'est de rédiger le journal de classe toujours au même moment. » [FE10-16, rapport réflexif]

			<i>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).</i>	
	Enseignement général		Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle de l'action d'enseignement de manière générale, sans mentionner une action particulière de l'enseignant.	« Enfin, je ne m'attendais pas à ce que le métier d'enseignant soit aussi technique. » [FE9-16, rétroaction]
Actions des élèves	Actions des élèves liées au contenu	Réponses des élèves* liées au contenu - Manifestation de la compréhension	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des réponses (liées au contenu) fournies par les élèves, des manifestations de leur compréhension (ou incompréhension).	« Et ils savaient répondre quand même avec aisance. » [FE7_11, rétroaction]
		Autres interventions verbales des élèves liées au contenu	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des interventions verbales (liées au contenu) des élèves qui ne sont pas des réponses. Ces interventions verbales incluent les lectures à voix hautes* réalisées par les élèves, les prises de parole spontanées des élèves* liées au contenu, les questions liées au contenu posées par les élèves* définies dans la grille MGP.	« C'est vrai que là, deux élèves m'ont posé la même question. » [FE9-16, rétroaction]
		Actions motrices des élèves liées au contenu	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle de « ce que font les élèves » en lien avec le contenu. Il ne faut pas confondre cette catégorie avec la catégorie « activités sur les contenus » des actions psychopédagogiques, qui concerne les	« A un moment, j'ai vu qu'un élève notait. » [FE10-16, rapport réflexif]

			activités proposées aux élèves et qui provoquent la mise en action de ceux-ci.	
	Actions des élèves non liées au contenu	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des actions (verbales ou non verbales) des élèves non liées au contenu.	« Pendant les jeux de rôles, j'avais l'impression qu'elles discutaient plus d'autre chose. » [FE10-16, rapport réflexif]
« Acteurs » de la pratique	Caractéristiques de l'enseignant	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des caractéristiques (apparence physique, images du métier, attentes, connaissances...) du futur enseignant et non de ses actions. Plus simplement, cette catégorie est codée lorsqu'ils parlent de ce que le futur enseignant est et non de ce qu'il fait.	« Je crois qu'il y avait aussi un autre paramètre, notamment la maîtrise de la leçon qui n'était pas au top. » [FE8_11, rétroaction]
	Caractéristiques des élèves	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des caractéristiques personnelles des élèves (identité, niveau et prérequis attendus, profil...). Cette sous-catégorie ne doit pas être confondue avec les réponses et les actions qui sont des manifestations observables de l'apprentissage.	« J'aurai des élèves de sixième professionnelle aide familiale. » [FE2-16, rétroaction] « Je me suis basée sur les caractéristiques de mon public-cible et leurs prérequis. » [FE1_15, rapport réflexif]
	Contenu	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle du contenu en tant que tel (avant transposition didactique).	« [...] Les États et les pouvoirs publics de manière générale font aussi appel aux banques, ce qui n'est pas toujours connu. On ne pense pas que la ville de Saint-Ghislain ou de Mons peut emprunter chez Dexia ou que l'État belge peut emprunter chez Dexia [...]. » [FE1_11, rétroaction]

Autres objets	Contexte de la formation	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle du contexte de la formation (différentes étapes...).	« L'étape 1 de micro-enseignement consistait en une première rencontre avec les étudiants du cours ainsi que les professeurs. » [FE1_15, rapport réflexif]
	Rétroaction	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle de l'activité de rétroaction (consignes, déroulement...).	« Donc voilà, c'est vraiment un moment de... donc pas de... si tu as été un peu stressée ou si c'était pas agréable pour toi de regarder la vidéo, aujourd'hui, c'est vraiment un moment, une occasion de discuter ensemble. C'est strictement formatif pour répondre un peu à tes questions, tes interrogations et pour euh porter un regard réflexif ensemble, sur ta prestation. » [S3_16]
	Structure du travail	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant décrit la structure de son rapport réflexif. Par définition, cette catégorie n'est utilisée que pour coder les rapports réflexifs, et non les entretiens de rétroaction.	« Pour parler de cette deuxième étape, j'ai décidé de la diviser en deux parties. La première inclura la réalisation théorique de la leçon et la seconde, la mise en pratique de celle-ci. » [FE1_15, rapport réflexif]

6. Les types d'interventions

6.1. Grille de codage des types d'interventions du futur enseignant

Un modèle des processus réflexifs (Derobertmasure & Dehon, 2012) a été élaborée sur la base de plusieurs travaux (*e.g.* Fenstermacher 1996 ; Hatton & Smith 1995 ; Hensler, Garant & Dumoulin 2001 ; Jorro 2005 ; Sparks-Langer & al. 1990 ; Van Manen 1977). Celui-ci permet de catégoriser les propos réflexifs des futurs enseignants selon treize processus réflexifs répartis selon trois niveaux.

Le premier niveau renvoie aux processus qui sont indispensables à une pratique réflexive car préliminaires à toute prise de recul.

Le deuxième niveau rassemble les processus par lesquels le futur enseignant prend de la distance vis-à-vis de sa pratique, positionne les éléments qu'il juge importants par rapport à une norme (explicite ou implicite), un modèle ou une intention.

Enfin, le troisième niveau est composé de trois processus tournés vers une expérience future (hypothétique ou concrète).

Le tableau 2 présente la sous-grille utilisée pour coder les types d'interventions du futur enseignant.

Tableau 2 : sous-grille utilisée pour coder les types d'interventions du futur enseignant

Catégorie	Définition	Exemples
Narrer/décrire sa pratique	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant décrit sa pratique, effectue un compte-rendu de ce qui s'est passé.	« Là, je leur demande d'analyser et de synthétiser le graphique. » [FE7_11, rétroaction]
Questionner	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant se pose des questions sur sa pratique, mais n'apporte pas de réponse à ses questions.	« Je me demande si les textes lacunaires ont un intérêt. » [FE10_11, rétroaction]
Prendre conscience	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant prend conscience de certains éléments de sa pratique.	« Je me suis rendue compte que la matière peut être difficile pour eux. » [FE6_11, rétroaction]
Pointer ses difficultés/ses problèmes	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant pointe ses difficultés, ses problèmes.	« Parce que bon malgré tout, préparer des cours, c'est pas facile et c'est vrai qu'expliquer les matières, c'est pas facile. » [FE1_11, rétroaction]
Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant justifie sa pratique par rapport à sa propre personne (selon ses préférences, ses traditions) et ne recourt donc pas à des éléments nouveaux lors de sa réflexion.	« Je trouve que dans le secondaire supérieur, si les élèves, si c'est une classe qui d'emblée aime participer, désigner quelqu'un... Je vois pas trop l'intérêt. Je préfère demander qui veut y aller tout simplement. » [FE5_11, rétroaction]
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant justifie sa pratique en fonction d'arguments contextuels.	« J'essaye de, en plus bon cette année pour mes cinquième-sixième, ce sont des chouettes classes, donc je peux faire ce genre de choses. L'année passée, ça aurait été plus difficile, ils étaient 28, pas spécialement motivés, donc il y a aussi le contexte de la classe qui joue beaucoup. » [FE1_11, rétroaction]
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant justifie sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques.	Argument pédagogique : « Dans la littérature sur l'enseignement efficace, on préconise plutôt de commencer la leçon en présentant clairement les objectifs, le plan et le sujet de la leçon. » [FE10-16, rapport réflexif] Arguments éthiques : « La littérature souligne le fait qu'il faut interroger l'ensemble des élèves par souci d'équité. » [FE10-16, rapport réflexif]

		<p>« Il y a 3 raisons qui sont alors invoquées :</p> <p><i>les raisons didactiques avec l'importance de l'oral, maîtrise de la langue et des langages ; l'apprentissage de la discussion et des échanges (dès la maternelle) ; la place du débat dans les différentes disciplines (scientifiques, mathématiques) [...] ;</i></p> <p><i>les raisons pédagogiques comme reconnaître l'élève comme sujet de ses apprentissages ; reconnaître et entendre la parole de l'élève (cf. Convention des droits de l'enfant) ;</i></p> <p><i>les raisons d'ordre civique et politique avec la place et rôle de l'école dans l'apprentissage de la démocratie ; la crise de la démocratie représentative [...] »</i>. [Elise, 2009-2010, rapport réflexif]</p>
Intentionnaliser sa pratique	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant établit un lien entre sa pratique et l'objectif qu'il s'est fixé.	<p>« Donc euh c'est pour ça, voilà, je leur ai demandé de noter pour euh... pour pouvoir restituer après. » [FE10-16, rapport réflexif]</p> <p>« Et vu que le but, c'était quand même traiter eux-mêmes l'information [...]. » [FE6_11, rétroaction]</p>
Évaluer sa pratique	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant évalue ses pratiques / les effets de celles-ci et évalue si elles répondent aux attentes de formation.	« Je suis pas assez... Enfin où je communique pas assez avec eux, je suis pas assez en interaction. Je fais pas assez attention au fait qu'ils... qu'ils comprennent. » [FE6_11, rétroaction]
Diagnostiquer	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant identifie la raison pour laquelle il a agi d'une certaine manière.	<p>« Pourtant je connaissais ma définition mais c'est le stress je pense. » [FE9-16, rapport réflexif]</p> <p>« Voilà, ces deux facteurs-là m'ont fait abrégé. » [FE2_11, rétroaction]</p>
Proposer une ou des alternatives à sa pratique	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant propose une ou des alternatives à sa pratique.	« Là, j'aurais dû demander à un autre élève de compléter si c'était pas complet, plutôt qu'à chaque fois compléter moi-même » [FE6_11, rétroaction]

Explorer une ou des alternatives à sa pratique	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant propose plusieurs alternatives, évalue chacune d'elles et choisit la plus adéquate.	« <i>Après réflexion, plusieurs solutions sont possibles pour dispenser de la théorie. Je pense notamment aux activités de groupes où l'enseignant met à la disposition des élèves des documents grâce auxquels ils pourront eux-mêmes construire la théorie. L'élève est alors actif dans son apprentissage et retiendra beaucoup mieux la matière que si elle lui avait été lue pendant 40 minutes. De plus, cette manière de procéder peut amener les élèves à présenter le fruit de leur travail devant les autres groupes n'ayant pas travaillé les mêmes points théoriques : l'élève qui présente aura une deuxième fois la possibilité de s'approprier la matière</i> » (extrait d'un entretien analysé par Derobertmasure, 2012, p. 228).
Théoriser	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant formule des règles, qui pourront lui être utiles pour sa pratique future, à partir de sa pratique.	« <i>Donc, il faut traduire ça en langage... Traduire le langage savant en langage accessible, dans un langage accessible aux étudiants [...].</i> » [FE1_11, rétroaction]
Non réflexif	Cette catégorie est codée lorsque l'intervention n'est pas réflexive.	Phrases incomplètes. Terminer une phrase du superviseur. Décrire la façon dont la formation s'est déroulée et non sa pratique de futur enseignant. « <i>Oui</i> », « <i>ok</i> », « <i>d'accord</i> », « <i>Mbmb</i> ».

6.2. Grille de codage des types d'interventions du superviseur

A partir des travaux de Blanchet (1989), Berthier (2010), Correa Molina (2008), De Landsheere & Bayer (1974), De Lièvre (2005), Korthagen (2001 ; 2011), Korthagen & Kessels (1999) et Korthagen et Vasalos (2005) cinq fonctions relatives aux interventions du superviseur sont identifiées : (1) la fonction évaluative, (2) la fonction pédagogique, (3) les questions liées au futur enseignant, (4) la fonction sociale et (5) la fonction structurante.

Le tableau 3 présente la sous-grille permettant de coder les types d'interventions du superviseur.

Tableau 3 : sous-grille permettant de coder les types d'interventions du superviseur

Catégorie (fonction)	Sous-catégorie (niveau 1)	Sous-catégorie (niveau 2)	Définition	Exemples
Evaluative (feedback)	Feedback stéréotypé	/	Cette sous-catégorie reprend les feedbacks qui ne renseignent pas réellement le futur enseignant sur sa prestation et qui ne portent pas sur un objet de la pratique d'enseignement-apprentissage en particulier. Ils ont plutôt pour fonction de montrer au futur enseignant que le superviseur suit bien la conversation.	« <i>Ouais</i> » [S1_11, S2_11] « <i>Voilà</i> » [S1_11, S2_11] « <i>OK</i> » [S1_11, S2_11]
	Feedback spécifique	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le feedback est plus précis et porte sur un élément de la pratique du futur enseignant. Ce feedback donne une information au futur enseignant au sujet de sa prestation et lui permet de se positionner quant aux objectifs à atteindre.	« <i>Si je voulais mettre encore en évidence, c'est que tu les raccroches vraiment à leur réalité, à leur formation. On imagine que c'est un public de secondaire, leur rôle d'agent d'éducation... Dans les autres leçons que j'ai pu déjà observer, on est souvent dans la matière: « voilà, on avait ce sujet de matière et voilà c'est ça qu'on doit transmettre ». »</i> [S2_11]
Pédagogique	Transmission – déclaration d'un avis, d'un savoir, d'un conseil	Transmission de « Théorie avec un T majuscule »	Cette sous-catégorie est codée lorsque le superviseur aborde un élément théorique, cite un auteur, fait des liens avec leurs cours théoriques... lorsqu'il donne un conseil au futur enseignant.	« <i>C'est ce que certains pédagogues préconisent, c'est de partir d'une situation-problème. Je pense que c'est intéressant. Et eux, ils disent beaucoup de rester sur la situation-problème et de rester toujours, de partir du complexe au simple. Je pense que c'est intéressant, effectivement, mais après, il faut pouvoir leur donner les clés, pour décomposer [...]. »</i> [S2_11] « <i>Il y a des recherches qui ont montré que les élèves sont beaucoup plus actifs quand l'enseignant circule comme ça euh... parce que ben forcément ils se</i>

				<i>sentent surveillés et donc ils perdent pas de temps.»</i> [S3]
		Transmission de « théorie avec un t minuscule »	Cette sous-catégorie est codée lorsque le superviseur donne des conseils pratiques au futur enseignant (sans citer nécessairement les sources sur lesquelles il se base pour les formuler).	<i>« De toute façon, l'erreur fait partie de l'apprentissage, parce que si on ne faisait aucune erreur, on n'aurait pas grand-chose à apprendre. Et l'erreur donne des renseignements sur la façon dont on se représente les choses, ça permet de réajuster pour qu'elle soit correcte. »</i> [S2_11] <i>« Mais à la fin, il y a un moment de formalisation qu'on appelle la synthèse, qui est très important et qui est, pour une part, ce sur quoi vont se baser les étudiants pour étudier, pour les examens, pour un contrôle et cetera. »</i> [S1_16]
		Transmission visant le décryptage des pratiques	Cette sous-catégorie renvoie aux interventions par lesquelles le superviseur aide l'étudiant à analyser ses pratiques et la situation.	<i>« Ça, je dirais, c'est une réponse qui apparaît un peu par magie. La réponse apparaît parce qu'elle la connaît. »</i> [S1_11]
	Invitation à poursuivre la phrase	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le superviseur encourage le futur enseignant à poursuivre sa phrase.	<i>« C'est-à-dire ? »</i> [S1_11]
	Questions pédagogiques	Question métacognitive	Cette sous-catégorie est codée lorsque le superviseur pose une question visant à amener le futur enseignant à prendre du recul vis-à-vis de sa pratique (ex. : s'autoévaluer, envisager les alternatives possibles).	<i>« Et dans ta préparation, t'avais prévu quoi, toi ? »</i> [S2_11] <i>« Comment t'aurais pu faire autrement pour quand même partir d'éléments concrets et réels ? »</i> [S1_11]
		Question qui encourage la	Cette sous-catégorie comprend les interventions par lesquelles le superviseur	<i>« Et pourquoi alors l'actualité, vous y faites référence à ce moment-là et pas plus tôt ? Parce que ça ne se prêtait pas ou... ? »</i> [S2_11]

		justification de la pratique	encourage le futur enseignant à justifier un élément de sa pratique.	
		Question liée à la situation observée	Cette sous-catégorie concerne les interventions par lesquelles le superviseur demande des précisions concernant la situation observée. <i>« Ce type de question est souvent utilisé par le superviseur, non pour réellement obtenir une information qu'il ne détient pas, mais davantage pour indiquer au futur enseignant des éléments incomplets, peu pertinents, etc. » (Derobertmeasure, 2012, p. 312).</i>	<i>« Est-ce que c'est pas encore FE1 qui répond ? »</i> [S2_11]
		Question stéréotypée	Cette sous-catégorie concerne les questions par lesquelles le superviseur vérifie que le futur enseignant suit la conversation et n'a pas « décroché » (notamment lorsqu'il lui transmet un avis, un conseil, un savoir).	<i>« Tu vois ? »</i> [S1_11, S2_11]
		Question spécifique	Cette sous-catégorie concerne les questions par lesquelles le superviseur demande au futur enseignant s'il a utilisé les données d'observation réalisées à l'aide de la grille MGP et ce que le futur enseignant retient de l'expérience vécue en rétroaction.	<i>« Est-ce que tu as pris en considération les données objectives que Marie Bocquillon a pu vous transmettre ? »</i> [S1_16] <i>« Et justement, ma question suivante, c'est qu'est-ce que tu vas retirer de cet exercice pour tes stages ? Qu'est-ce que tu considères être... les conseils que tu dois te formuler pour la suite ? Qu'est-ce que tu retiens de l'expérience ? »</i> [S1_16]
		Question de justification de la scène	Cette sous-catégorie reprend les questions par lesquelles le superviseur demande au futur enseignant de justifier le choix des deux scènes qu'il a sélectionnées, sur l'ensemble de l'enregistrement vidéo de sa prestation, afin de les discuter avec le superviseur lors de la rétroaction vidéo.	<i>« Pourquoi avoir choisi alors cette deuxième scène par rapport à l'ensemble ? »</i> [S2_11]

	Consignes	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le superviseur donne des informations au futur enseignant au sujet des consignes et des objectifs de l'activité de rétroaction ou de la formation en général, répond aux questions du futur enseignant au sujet des activités proposées, etc.	« Ici, le but, c'est le développement professionnel et réfléchir ensemble à une pratique. » [S1_11]
Question liée au futur enseignant / Personnelle	/	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le superviseur pose une question liée aux caractéristiques du futur enseignant, au stress lié à la présence de caméras...	« Et toi, tu viens des sciences éco ? » [S2_2011] « Tu étais stressée ? Tu as eu peur des caméras » ? » (extrait d'un entretien analysé par Derobertmeasure, 2012, p. 245)
Sociale	Rassurer / dédramatiser	/	Cette sous-catégorie concerne les interventions par lesquelles le superviseur rassure le futur enseignant, dédramatise la situation, instaure un climat de confiance.	« Bon ici, évidemment, je veux dire, c'est... On commet tous... C'est pas une erreur, mais on commet tous cette formulation. » [S2_11]
Structurante	Compléter les propos	/	Cette sous-catégorie comprend les interventions par lesquelles le superviseur complète une phrase du futur enseignant.	<ul style="list-style-type: none"> - « Et c'est vicieux, parce que ça rassure l'enseignant, inconsciemment ou pas, va être plus à l'aise avec les bons élèves, ça le conforte dans ce qu'il est en train de raconter » [FE1_11] - « ...et il ne doit pas gérer les mauvaises réponses » [S1_11]
	Recentrer les propos	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le superviseur recentre les propos pour éviter les digressions en reposant la question de départ ou en relançant sur le dernier développement intéressant (Berthier, 2010). La catégorie « recentrage » comprend également les interventions par lesquelles le superviseur	« Alors, c'est quoi ta deuxième scène ? » [S2_11 lorsqu'il se rend compte que le futur enseignant ne parle plus des scènes]

			réoriente le discours vers les deux scènes sélectionnées par le futur enseignant.	
	Réitérer, refléter	/	La réitération est la répétition des paroles du futur enseignant. Le reflet consiste à « expliciter une attitude, des émotions, des sentiments non dits (ou tout au moins ce qui peut en être perçu à travers intonations, silences, hésitations, mimiques...) : « Vous craignez que... », « Vous semblez très insatisfait » » (Berthier, 2010, p. 76).	<ul style="list-style-type: none"> - « Ils demandent si je peux écrire au tableau » [FE6_11] - « Ah oui, là ils demandent. » [S2_11]
Autres	/	/	Cette catégorie est codée pour toutes les autres interventions du superviseur, qui ne remplissent pas une des 5 fonctions précédentes.	Phrases incomplètes « Euh... qu'est-ce que j'allais dire ? »

7. Les références / sources

Le tableau 4 présente les catégories de la sous-grille « références », qui permet de coder les différents types de références / sources sur lesquelles le futur enseignant / le superviseur se base pour commenter la pratique. Il s'agit de la seule sous-grille dont les catégories de codage ont été élaborées via une démarche inductive (à partir du corpus) et non déductive (à partir de modèles théoriques).

Tableau 4 : sous-grille permettant de coder les références / sources sur lesquelles le futur enseignant / le superviseur se base pour commenter la pratique

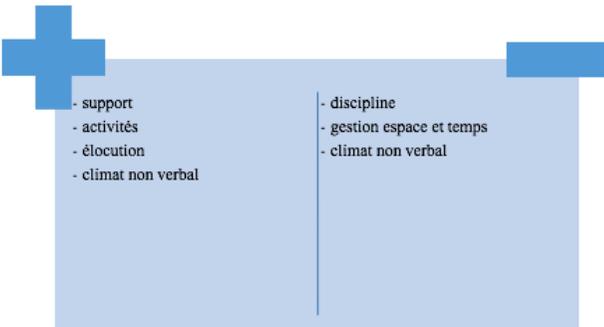
Catégorie	Sous-catégorie (niveau 1)	Sous-catégorie (niveau 2)	Définition	Exemple
Référence personnelle	/	/	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant /le superviseur commente l'objet de la pratique en se référant à ses impressions, à son analyse personnelle... et non aux informations fournies par d'autres personnes / documents (autres étudiants, superviseurs, rapport des observations informatisées réalisées avec la grille MGP...).	« Un deuxième constat est que j'ai éprouvé des difficultés non pas au niveau de la méthodologie, comme précité, mais bien au niveau de la matière à exploiter. Je ne savais pas sur quel document me baser, lequel privilégier ou éliminer etc. » [FE1_15, rapport réflexif]
Référence étudiants	Recopiage	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant/le superviseur commente l'objet de la pratique en recopiant les informations fournies par les autres étudiants participant au dispositif de formation, qu'il s'agisse du second membre du duo, des élèves ou encore des observateurs.	Un observateur affirme : « les documents préparés pour le cours sont clairs, bien présentés, soignés, et exempts de fautes d'orthographe. » [FE10-16, rapport réflexif]

	Non recopiage	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en se référant et en analysant / interprétant les informations fournies par les autres étudiants participant au dispositif de formation, qu'il s'agisse du second membre du duo, des élèves ou encore des observateurs.	« La plupart de mes camarades de classe ont trouvé les activités menées intéressantes mais une contradiction existe néanmoins : certains trouvaient l'activité compliquée, d'autres, trop simple. » [FE10-16, rapport réflexif]										
Référence à la grille MGP / aux données d'observation obtenues avec la grille MGP / à l'auteur de la grille MGP ⁵	Recopiage	Tableau	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en recopiant les tableaux fournis dans le rapport des observations réalisées avec la grille MGP.	<table border="1" data-bbox="1384 624 2033 699"> <tr> <td>étayage</td> <td>5</td> <td>2%</td> <td>40,613</td> <td>2401,43</td> </tr> <tr> <td>silence</td> <td>64</td> <td>60%</td> <td>1435,06</td> <td>2401,43</td> </tr> </table> <p>[FE10-16, rapport réflexif]</p>	étayage	5	2%	40,613	2401,43	silence	64	60%	1435,06	2401,43
	étayage	5	2%	40,613	2401,43									
silence	64	60%	1435,06	2401,43										
	Ligne du temps	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en recopiant la ligne du temps fournie dans le rapport des observations réalisées avec la grille MGP .	<p>Figure1: <u>Ligne du temps</u> concernant les interventions verbales lors de ma leçon.</p>  <p>[FE2_16, rapport réflexif]</p>											

⁵ Cette catégorie est désignée par l'abréviation « Référence MGP » dans la suite du texte.

		<p>Théorie issue des guides</p>	<p>Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en recopiant la théorie se trouvant dans les guides qui ont été fournis aux futurs enseignants participant au dispositif de formation pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Les recherches sur l'enseignement efficace en bref » (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2016b) ; - « Guide pour planifier des situations d'apprentissage » (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2016c) ; - « Guide pour « interpréter adéquatement les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines » et « gérer et évaluer 	<div data-bbox="1406 229 1951 312" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;">Question stéréotypée Question « devinette » Autres questions Question spécifique →</p> </div> <p>Figure 8 : continuum des quatre premiers types de questions</p> <p>[FE2_16, rapport réflexif]</p>
--	--	---------------------------------	--	---

			<p>des situations d'apprentissage » (Bocquillon, Derobertmasure & Demeuse, 2016d) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Annexes du « Guide pour « interpréter adéquatement les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines » et « gérer et évaluer des situations d'apprentissage » » » (Bocquillon, Derobertmasure & Demeuse, 2016e) ; - « Guide pour « porter un regard réflexif sur sa (une) pratique » (Bocquillon, Derobertmasure & Demeuse, 2016f) 	
		Phrase superviseur	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en recopiant les commentaires	« <i>Feedback tu as, tu vois « C'est bon ce que vous avez dit mais voilà. ». Tu vois donc parfois, elle</i> [Le superviseur ayant réalisé le rapport des observations avec la grille MGP] <i>te réexplique tes feedbacks.</i> » [S1_16]

			du superviseur fournis dans le rapport des observations réalisées avec la grille MGP.	
		Recopiage classique	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en recopiant sous forme de phrases les données/informations fournies dans le rapport des observations réalisées avec la grille MGP.	« Je pense que j'avais 53% de réponses du groupe et 35% de réponses individuelles. Non désignés 71%. » [FE10-16, rétroaction]
	Non recopiage	Eléments atypiques	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en se référant et en analysant/interprétant les données d'observation fournies dans le rapport des observations réalisées avec la grille MGP de manière atypique, « originale ».	 <ul style="list-style-type: none"> - support - activités - élocution - climat non verbal - discipline - gestion espace et temps - climat non verbal
		Retour vidéo	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en se référant aux données	« Je suis donc retournée voir la vidéo et j'ai constaté que cette catégorie concerne les formules de politesse comme « Bonjour à tous », ou « merci Chloé pour ton intervention ». » [FE2-16, rapport réflexif]

			d'observation fournies dans le rapport des observations réalisées avec la grille MGP et mentionne qu'un retour à la vidéo a été nécessaire pour analyser plus finement certains gestes professionnels que le superviseur n'avait pas eu le temps de coder finement en direct.	
		Non recopiage classique	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en se référant et en analysant/ interprétant les données d'observation fournies dans le rapport des observations réalisées avec la grille MGP.	« Aucune intervention de motivation et d'implication n'a été codée. Cela ne veut pas dire que les élèves n'étaient pas motivés ni impliqués. » [FE10-16, rapport réflexif]
		Non recopiage ligne du temps	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en se référant et en analysant/ interprétant la ligne du temps fournie dans le rapport des observations réalisées avec la grille MGP.	« En examinant la ligne du temps, je m'aperçois que je passe beaucoup de temps à expliquer la consigne du jeu de rôle. » [FE10-16, rapport réflexif]
		Retour vidéo + ligne du temps	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente	« En analysant la ligne du temps ainsi que la vidéo, je constate que je mets en place ce geste en guidant les élèves vers

			l'objet de la pratique en se référant à la ligne du temps fournie dans le rapport des observations réalisées avec la grille MGP <i>et</i> mentionne qu'un retour à la vidéo a été nécessaire pour analyser plus finement certains gestes professionnels que le superviseur n'avait pas eu le temps de coder finement en direct.	<i>les réponses lors d'un exercice plus interactif</i> » [FE10-16, rapport réflexif]
Référence superviseurs	Recopiage	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en recopiant les informations fournies par les superviseurs de l'université. Remarque : cette sous-catégorie ne concerne pas les informations fournies par les superviseurs à l'aide de la grille MGP, qui sont codées dans la catégorie « Référence MGP ».	« <i>Concernant la faisabilité des jeux de rôles simultanés avec un plus grand groupe d'élèves, Madame X m'a confirmé que cela serait possible si des règles spécifiques sont instaurées. De plus, il faudrait insister sur le passage dans les bancs pour vérifier la réalisation de l'exercice par chaque duo.</i> » [FE9_16, rapport réflexif]
	Non recopiage	/	Cette sous-catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en se référant et en	« <i>Ma rencontre avec Madame X m'a beaucoup renforcée car elle n'hésitait pas à relever les points forts et à donner des conseils constructifs pour l'avenir. Notamment sur ma gestion de la participation.</i> » [FE9-16, rapport réflexif]

			analysant/interprétant les informations fournies par les superviseurs de l'université. Remarque : cette sous-catégorie ne concerne pas les informations fournies par les superviseurs à l'aide de la grille MGP, qui sont codées dans la catégorie « Référence MGP ».	
Référence maître de stage	/	/	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en se référant aux informations fournies par leur maître de stage.	« Et le prof m'a dit qu'il faut vraiment les cadrer dès le début. » [FE9-16, rétroaction]
Intériorisation – vocabulaire spécifique	/	/	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en utilisant le vocabulaire spécifique de la grille MGP mais sans citer la grille et/ou l'auteur de la grille.	« Je prends donc conscience que j'utilise énormément de questions stéréotypées » [FE9-16, rapport réflexif]
Référence MGP + étudiants + superviseur	/	/	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en se référant aux données d'observation / informations	Dans un tableau réalisé spontanément dans le cadre de son rapport réflexif, FE10-16 fait une synthèse des avis des étudiants et du superviseur au regard des catégories de la grille MGP.

			fournies dans le rapport des observations réalisées avec la grille MGP, ainsi qu'aux informations fournies par les autres étudiants participant au dispositif (qu'il s'agisse du second membre du duo, des élèves ou encore des observateurs) et aux informations fournies par les superviseurs de l'université.	
Référence étudiants + superviseur	/	/	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en se référant aux informations fournies par les autres étudiants participant au dispositif (qu'il s'agisse du second membre du duo, des élèves ou encore des observateurs) et par les superviseurs de l'université.	« Suite aux commentaires constructifs de Monsieur X et des observateurs, nous nous sommes attelées aux modifications. » [FE9-16, rapport réflexif]
Référence vidéo	/	/	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en se référant aux informations fournies par la vidéo. Lors de l'analyse des retranscriptions des rétroactions vidéo, cette	« En regardant la vidéo de ma prestation, je me rends compte que je n'ai pas demandé aux élèves de reprendre leur place respective. » [FE10-16, rapport réflexif] « Mais je dis beaucoup de "euh... bon voilà... euh... beh voilà..." je m'en rends pas compte mais quand je regarde sur la vidéo euh... » [FE2-16, rétroaction vidéo]

			catégorie ne doit pas être confondue avec la catégorie « Référence personnelle », qui concerne tous les commentaires que le futur enseignant formule en regardant la vidéo (qui, par définition, est utilisée tout au long de la rétroaction vidéo) en se basant sur ses impressions personnelles. La catégorie « Référence vidéo » est utilisée quand le futur enseignant parle de ce qu'il a relevé dans la vidéo lorsqu'il a visionné celle-ci individuellement, avant la rétroaction.	
Référence vidéo + superviseur	/	/	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en se référant aux informations fournies par la vidéo <i>et</i> par les superviseurs de l'université.	« Ensuite, en visionnant plusieurs fois la vidéo et suite à l'entretien avec mon superviseur, j'ai commencé à apercevoir les différentes erreurs. » [FE2-16, rapport réflexif]
Référence vidéo + étudiants	/	/	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en se référant aux informations fournies par la vidéo <i>et</i> par les	« Les différents commentaires des collègues se sont avérés justifiés au visionnage de ma prestation. » [FE9-16, rapport réflexif]

			autres étudiants participant au dispositif, qu'il s'agisse du second membre du duo, des élèves ou encore des observateurs.	
Référence MGP + personnelle + étudiants	/	/	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur commente l'objet de la pratique en se référant aux données d'observation / informations fournies dans le rapport des observations réalisées avec la grille MGP, ainsi qu'aux informations fournies par les autres étudiants participant au dispositif (qu'il s'agisse du second membre du duo, des élèves ou encore des observateurs) et à ses impressions personnelles.	« En référence avec la grille MGP, ma propre prise de conscience, les avis des élèves et des observateurs, je pense avoir eu une bonne maîtrise du déroulement des activités d'enseignement. » [FE2-16, rapport réflexif]

8. Autres éléments importants à coder

Pour rappel :

- chaque unité sémantique doit **généralement** être codée **trois fois**⁶ (une première fois dans la sous-grille « objets », une seconde fois dans la sous-grille « type d'intervention », une troisième fois dans la sous-grille « références ») ;
- les catégories (mutuellement exclusives et exhaustives) définies dans ces trois sous-grilles doivent être obligatoirement codées tout le temps⁷.

La sous-grille « autres éléments importants à coder » permet de coder certaines unités sémantiques une quatrième fois (voire une cinquième, une sixième fois...) afin de mettre en évidence des éléments importants dans le cadre de cette étude.

Par exemple, l'unité sémantique « *J'ai choisi cette scène car j'ai constaté que je pose une question spécifique* », est codée quatre fois en tout :

- une première fois dans l'objet « Questionnement » (ne pas oublier de déterminer également le type d'initiative de la parole – proactif, réactif, interactif - qui est déterminé par la prise de parole précédente du superviseur) ;
- une seconde fois dans le processus « Prendre conscience » ;
- une troisième fois dans la référence « Intériorisation, vocabulaire spécifique » ;
- une quatrième fois dans l'élément important « Choix de scène ».

Les catégories de la sous-grille « autres éléments importants à coder » ne sont pas mutuellement exclusives.

Le tableau 5 présente la sous-grille permettant de coder les « autres éléments importants ».

⁶ Ceci est vrai dans la plupart des cas. Parfois, l'intervention est tellement courte (ex. : « *ok* », « *oui* ») qu'elle est uniquement codée dans la sous-grille « types d'interventions » et donc pas dans la sous-grille « objets de la pratique », ni dans la sous-grille « références ». Dit autrement, chaque unité doit au minimum être codée dans la sous-grille « types d'interventions ».

⁷ Sauf pour les interventions très courtes telles que « *oui* » ou « *ok* », qui ne portent sur aucun objet de la pratique et qui ne sont alors codées que dans la sous-grille « types d'interventions ».

Tableau 5 : sous-grille permettant de coder les « autres éléments importants »

Catégorie	Définition	Exemples
Scène	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle des raisons pour lesquelles il a choisi la scène visionnées.	« <i>Oui donc là, c'est pour mes consignes du jeu de rôles. Parce que peut-être, elles n'ont pas été suffisamment expliquées dans mon énoncé. Je sais pas.</i> » [FE9-16, rétroaction]
Emotion	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur exprime une émotion.	« <i>Je m'étais inquiétée par rapport aux 51% de silence mais après, ça va.</i> » [FE9-16, rétroaction] « <i>Mais je ne l'écoute pas parce que je suis stressée.</i> » [FE10-16, rétroaction]
Apport de la vidéo	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle de l'apport de l'utilisation de la vidéo dans sa formation.	« <i>Beh franchement la... cette technique, c'est vrai qu'au début, c'est stressant.</i> « <i>Ah vous allez être filmé, vous allez...</i> » <i>mais c'est vraiment... c'est vraiment bien donc pour s'observer.</i> » [FE2-16, rétroaction] « <i>Mais bon... et pour finir, je trouve ça bien. Parce que finalement voilà, on voit nos forces et nos faiblesses.</i> » [FE2-16, rétroaction]
Apport de la grille MGP	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle de l'apport de l'utilisation de la grille MGP dans sa formation.	A ce jour, cette catégorie n'a pas été relevée dans le corpus.
Apport des données	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle de l'apport des données d'observation fournies à l'aide de la grille MGP.	« <i>Ah non non je trouve ça euh... non non c'est sincère parce que c'est vrai, comme vous</i>

8 Les futurs enseignants reçoivent la consigne suivante pour sélectionner leurs deux scènes : « **Sur la base d'un ensemble d'informations** (enregistrement vidéo + documents remis par les collègues + guide pour « porter un regard réflexif sur sa (une) pratique » + rapport des observations informatisées réalisées par un superviseur), **il est attendu du futur enseignant qu'il sélectionne deux extraits de maximum 5 minutes** qu'il juge pertinents/intéressants/sur lesquels il s'interroge... afin de les analyser avec le superviseur » (Bocquillon, Derobertmasure & Demeuse, 2016a, p. 19).

d'observation fournies à l'aide de la grille MGP		<i>dites, quand on regarde la vidéo, on n'a pas conscience du nombre de nos interventions je vais dire plus pertinentes ou plutôt les questions stéréotypées et de les avoir en chiffres, ça nous permet de nous dire « Ah ben tiens, je sais que là-dessus, il faut que je fasse attention la prochaine fois. Et euh... non je trouve ça vraiment bien. » [FE9-16, rétroaction]</i>
Apport formation	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur parle de l'apport de la formation.	<i>« Ma rencontre avec Madame X m'a beaucoup renforcée car elle n'hésitait pas à relever les points forts et à donner des conseils constructifs pour l'avenir. Notamment sur ma gestion de la participation. » [FE9-16, rapport réflexif]</i>
Super important	Cette catégorie est codée lorsque le futur enseignant / le superviseur incorpore un élément atypique dans son rapport ou sa rétroaction.	Dans un tableau réalisé spontanément dans le cadre de son rapport réflexif, FE10-16 fait une synthèse des avis des étudiants et du superviseur au regard des catégories de la grille MGP.

9. Références

- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin (4ème édition).
- Blanchet, A. (1989). L'entretien : la co-construction du sens. In C. Révault d'Allones (Ed.), *La démarche clinique en sciences humaines* (pp. 87-102). Paris : Dunod.
- Bocquillon, M. (2014). Le développement de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants : analyse des traces orales de réflexivité des futurs enseignants et des interventions des superviseurs. Mons : Université de Mons (mémoire de Master en sciences de l'Education).
- Bocquillon, M., Dehon, A., & Derobertmeasure, A. (2015). Interventions du superviseur lors de séances de rétroaction visant le développement de la réflexivité : étude de la variabilité inter-superviseurs. *Phronesis*, 4 (1), 19-32.
- Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2016a). Rétroaction vidéo dans le cadre de la formation initiale des enseignants : mises en œuvre de différentes modalités de réflexion partagée. Lausanne (Université de Lausanne) : 29ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Les valeurs dans l'enseignement supérieur.
- Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2016b). L'observation des pratiques d'enseignement à l'aide d'une grille basée sur le modèle de l'enseignement explicite : un support au développement de la réflexivité des futurs enseignants ? (Symposium) Mons : 4^e colloque de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, A quelles questions cherchons-nous réponse ?
- Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2017). L'activité de rétroaction vidéo dans le cadre de la formation des enseignants : impact des modalités pédagogiques. Dijon (France) : 29ème colloque de l'ADMEE, l'évaluation : levier pour l'enseignement et la formation.
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., Artus, F., & Demeuse, M. (2015). Students' comments about university teaching: which links with effectiveness models? @tic. revista d'innovació educativa, 15, 1-11.
- 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., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2016a). Objectifs, organisation et attentes de la formation pratique dispensée aux futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education et de la Faculté Warocqué d'Economie et de Gestion de l'Université de Mons. Mons : Presses de l'Université de Mons. Dépôt légal D/2016/9708/1. [En ligne]. Page consultée le 1^{er} novembre 2016. [http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/AE910E73-C246-4D48-99D7-2F2892681248/Bocquillon et al guide 1 organisation.pdf](http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/AE910E73-C246-4D48-99D7-2F2892681248/Bocquillon%20et%20al%20guide%201%20organisation.pdf)
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2016b). 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 1^{er} novembre 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%202%20efficacit%C3%A9.pdf)
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2016c). Guide pour « planifier des situations d'apprentissage ». Mons : Presses de l'Université de Mons. Dépôt légal D/2016/9708/3. [En ligne]. [http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/2488BBC3-2F5F-441B-B060-1ACA8820AFBA/Bocquillon et al guide 3 planification.pdf](http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/2488BBC3-2F5F-441B-B060-1ACA8820AFBA/Bocquillon%20et%20al%20guide%203%20planification.pdf)

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2016d). Guide pour « interpréter adéquatement les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines » et « gérer et évaluer des situations d'apprentissage ». Mons : Presses de l'Université de Mons. Dépôt légal D/2016/9708/4. [En ligne]. Page consultée le 1^{er} novembre 2016. [http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/F423288F-1BA2-4244-A860-DEDE697C2DAC/Bocquillon et al guide 4 grille MGP.pdf](http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/F423288F-1BA2-4244-A860-DEDE697C2DAC/Bocquillon%20et%20al%20guide%204%20grille%20MGP.pdf)

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2016e). Annexes du guide pour « interpréter adéquatement les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines » et « gérer et évaluer des situations d'apprentissage ». Mons : Presses de l'Université de Mons. Dépôt légal D/2016/9708/6. [En ligne]. Page consultée le 1^{er} novembre 2016. [http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/2E9F81E6-BA72-446E-ADE1-C7418CB28F04/Bocquillon et al Guide 4 grille MGP annexes.pdf](http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/2E9F81E6-BA72-446E-ADE1-C7418CB28F04/Bocquillon%20et%20al%20Guide%204%20grille%20MGP%20annexes.pdf)

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2016f). Guide pour « porter un regard réflexif sur sa (une) pratique ». Mons : Presses de l'Université de Mons. Dépôt légal D/2016/9708/5. [En ligne]. Page consultée le 1^{er} novembre 2016. [http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/13D45212-22E5-4A95-9E9B-3306C8C684EA/Bocquillon et al guide 5 r%C3%A9flexivit%C3%A9.pdf](http://applications.umons.ac.be/docnum/c7b423fd-d183-486c-9cec-966066b9b364/13D45212-22E5-4A95-9E9B-3306C8C684EA/Bocquillon%20et%20al%20guide%205%20r%C3%A9flexivit%C3%A9.pdf)

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A. & Demeuse, M. (2017). 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 classe. Working Papers de l'INAS, WP01/2017, 1-73. [En ligne]. Page consultée le 20 avril 2017. [https://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Document s/working-papers/WP01 2017 Bocquillon.pdf](https://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Document%20s/working-papers/WP01%202017%20Bocquillon.pdf)

Correa Molina, E. (2008). Les superviseurs de stage : des qualités pour un rôle formateur. In E. Correa Molina, C. Gervais & S. Rittershausen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales*. Sherbrooke : Editions du CRP.

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).

De Lièvre, B. (2005). La qualité du tutorat : la complémentarité de la rigueur et de la diversité. Bejaia : Second Séminaire Euro-Méditerranéen d'Approfondissement sur la Formation à Distance. [En ligne]. Page consultée le 22 octobre 2013. <http://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fute.umh.ac.be%2Fdeste%2Fdownload.php%3Ffd%3Dressources%2Fpublications%2Fcem%2Fforad2.pdf&ei=-CNpUp7BH6qg0wWkr4HYAw&usq=AFQjCNHDzliUscfacmiVstzTL5ytffsQvA&bvm=bv.55123115.d2k>

Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Université de Mons : thèse doctorale. [En ligne]. Page consultée le 15 décembre 2012. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>

Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Dehon, A. (2015). Entre légitimation et intentionnalisation de l'action : cadre d'analyse des traces de réflexivité en contexte de formation initiale d'enseignants. *Mesure et Evaluation en Education*, 38 (3), 153-179.

Derobertmeasure, A., & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1 (2), 24-44.

- Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Bocquillon, M. (2016). Et si un discours réflexif « élaboré » ne suffisait pas ? Analyse de la pratique des propos sur la pratique d'une enseignante en formation initiale. *Transformation, 13-14*, 1-13.
- Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation, 22* (3), 617-634.
- Gauthier, C., Desbiens, J-F, Martineau, S. (2009). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Presses de l'Université Laval, Collection : Formation et profession.
- Hattie, J.A. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77* (1), 81-112.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education : towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11* (1), 33-49.
- Hensler, H., Garant, C. & Dumoulin, M.J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et Formation, 36*, 29-42.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation, 27* (2), 33-47.
- Korthagen, F. (2001). Linking practice and theory : the pedagogy of realistic teacher education. Seattle: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae, 6* (2), 31-50.
- Korthagen, F. & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher, 28* (4), 4-17.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice, 11* (1), 47-71.
- Sparks-Langer, G., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A. & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education, 41* (4), 23-32.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry, 6*, 205-228.