

*Guide pour « porter un regard réflexif
sur sa (une) pratique »*

Marie Bocquillon

Antoine Derobertmasure

Marc Demeuse



fnrs
LA LIBERTÉ DE CHERCHER

i INSTITUT
D'ADMINISTRATION
SCOLAIRE

2^e édition

Dépôt légal D/2017/9708/7

Imprimé en Belgique

Working Papers de l'INAS – WP 07/2017

Version du 15 septembre 2017.

© Institut d'Administration Scolaire

Université de Mons – UMONS

20, Place du Parc B-7000 Mons

*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.....	8
2. Pistes générales pour porter un regard réflexif sur sa pratique	9
2.1 Comment puis-je réfléchir ? Quels processus réflexifs puis-je mettre en œuvre ?.....	10
2.2 A quoi puis-je réfléchir ? Sur quels objets (gestes professionnels et effets) ma réflexion peut-elle porter ? A partir de quels modèles de référence ?.....	15
2.3 A partir de quelles données puis-je réfléchir ? A partir de mes impressions et si possible de données objectives ?	18
3. Illustration.....	18
4. Conclusion	47
5. Références bibliographiques	48

1. Introduction

Ce guide fournit des pistes pour porter un regard réflexif sur sa (une) pratique en (1) mobilisant différents processus réflexifs ; (2) abordant différents gestes professionnels importants (et leurs effets) ; (3) se référant à ses impressions et à des informations objectives (vidéo, observations réalisées par des pairs et/ou des superviseurs...). Ces pistes sont illustrées par l'analyse des résultats issus de l'observation de la prestation d'une future enseignante d'une année académique antérieure (que nous appellerons Chloé dans la suite du texte pour préserver son anonymat).

Il constitue le 5^e guide¹ d'un ensemble de guides destinés aux futurs enseignants et aux formateurs. Le premier guide est destiné uniquement aux étudiants suivant les unités d'enseignement « Micro-enseignement et analyse des pratiques pédagogiques » et/ou « Stage préparatoire à l'enseignement » et/ou « Stage d'enseignement » et/ou « Séminaire de méthodologie spéciale de la psychologie et des sciences de l'éducation pour l'enseignement secondaire supérieur » sous la supervision du service de Méthodologie et Formation (Professeur : Marc Demeuse, Chargé de cours : Antoine Derobertmeasure, Assistante : Marie Bocquillon). Les quatre autres guides sont également destinés à ces étudiants, **mais aussi à tout futur enseignant / formateur :**

- Guide 1 : « 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'Éducation et de la Faculté Warocqué d'Économie et de Gestion de l'Université de Mons »
- Guide 2 : « Les recherches sur l'enseignement efficace en bref » ;
- Guide 3 : « Guide pour « planifier des situations d'apprentissage » » ;
- Guide 4 : « 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 » » (+ annexes) ;
- **Guide 5 : « Guide pour « porter un regard réflexif sur sa (une) pratique » ».**

¹ Il constitue le 5^e guide des notes de cours des unités d'enseignement « Micro-enseignement et analyse des pratiques pédagogiques », « Stage préparatoire à l'enseignement », « Stage d'enseignement » et « Séminaire de méthodologie spéciale de la psychologie et des sciences de l'éducation pour l'enseignement secondaire supérieur » (Professeur : Marc Demeuse, Chargé de cours : Antoine Derobertmeasure, Assistante : Marie Bocquillon).

Comme cela a été évoqué dans le guide 4, lorsque les étudiants travailleront en tant qu'enseignant, ils n'auront pas souvent accès à des observations fines réalisées par des pairs ou des superviseurs pour porter un regard réflexif sur leurs pratiques. Dans la plupart des cas, ils devront porter un regard réflexif sur leurs pratiques de manière autonome sans aucune autre information que leurs impressions. Le but de ce guide est donc de les guider pendant leur formation et d'attirer leur attention sur des gestes professionnels importants à observer (par exemple, les types de feedbacks, les types d'interventions visant à gérer la classe...) afin qu'ils soient capables, une fois diplômés, de porter un regard réflexif sur leur pratique et de développer leurs gestes professionnels de manière autonome en mobilisant les catégories de la grille MGP. Par ailleurs, dans 100% des cas, ils pourront se baser sur les traces d'activité de leurs élèves (réponses orales, travaux écrits...), qui constituent des sources d'informations précieuses, pour vérifier si leurs pratiques produisent bien les effets escomptés. L'observation mutuelle entre collègues leur permettra également de porter un regard réflexif sur leur pratique.

2. Pistes générales pour porter un regard réflexif sur sa pratique

Tout comme « *planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage* », « *porter un regard réflexif sur sa pratique* », cela s'apprend. Les enseignants entendent souvent qu'ils doivent « être réflexifs », comme si le simple fait de réfléchir à leur pratique sans repères allaient leur permettre de s'améliorer, quels que soient la façon dont ils s'y prennent pour réfléchir et ce sur quoi ils réfléchissent. Ce guide propose des pistes aux futurs enseignants pour les aider à « *porter un regard réflexif sur leur pratique* » en répondant à trois questions principales : (1) Comment puis-je réfléchir ? Quels processus réflexifs puis-je mettre en œuvre ? (2) A quoi puis-je réfléchir ? Sur quels objets (gestes professionnels et effets) ma réflexion peut-elle porter ? A partir de quels modèles de référence ? (3) A partir de quelles données puis-je réfléchir ? A partir de mes impressions et si possible de données objectives ?

2.1 Comment puis-je réfléchir ? Quels processus réflexifs puis-je mettre en œuvre ?

De manière générale, trois grands types de processus réflexifs peuvent être mis en œuvre par le futur enseignant pour porter un regard réflexif sur sa pratique (Derobertmeasure, 2012) :

- **les processus réflexifs de niveau 1**, indispensables à la mise en place d'une pratique réflexive, consistent principalement à décrire sa pratique et à en prendre conscience ;
- **les processus réflexifs de niveau 2** consistent à prendre de la distance vis-à-vis de sa pratique en (1) la justifiant (par rapport à ses préférences, par rapport au contexte ou en utilisant des arguments pédagogiques ou éthiques) ; (2) en l'intentionnalisant; (3) en l'évaluant, (4) en la diagnostiquant ;
- **les processus réflexifs de niveau 3** sont tournés vers le futur et consistent notamment à proposer des alternatives à sa pratique.

Le tableau 1 présente les 13 processus réflexifs, répartis en trois niveaux, les définitions associées et des exemples de propos réflexifs de futurs enseignants.

Tableau 1 : 13 processus réflexifs (Derobertmeasure, 2012)

Niveau	Processus réflexif	Définition	Exemples
I	Narrer/décrire sa pratique	Le futur enseignant décrit sa pratique.	« Là, je leur demande d'analyser et de synthétiser le graphique »
	Questionner	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 »
	Prendre conscience	Le futur enseignant prend conscience de certains éléments de sa pratique.	« Je me suis rendu compte que je n'avais parlé qu'à une partie de la classe »
	Pointer ses difficultés/ses problèmes	Le futur enseignant pointe ses difficultés, ses problèmes.	« J'éprouve beaucoup de difficultés à cerner les éléments essentiels du contenu »

II	Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition	Le futur enseignant justifie sa pratique selon ses préférences, une tradition.	<i>« J'ai toujours aimé animer des travaux de groupes »</i>
	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels	Le futur enseignant justifie sa pratique en fonction d'arguments contextuels.	<i>« Telle méthode n'est pas applicable au vu du nombre d'élèves dans la classe »</i>
	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques	Le futur enseignant justifie sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques.	Argument pédagogique : <i>« telle méthode est plus efficace qu'une autre »</i> Argument éthique : <i>« telle activité développe la citoyenneté »</i>
	Intentionnaliser sa pratique	Le futur enseignant établit un lien entre sa pratique et l'objectif qu'il s'était fixé au départ.	<i>« Mon but était de leur faire synthétiser la matière avec leurs mots »</i>
	Évaluer sa pratique	Le futur enseignant évalue les effets de ses pratiques et évalue si elles répondent aux attentes de formation.	<i>« Si je m'autoévalue, je trouve que cette activité n'a pas fonctionné, car les élèves n'ont pas compris le contenu qui se cachait derrière l'activité »</i>
	Diagnostiquer	Le futur enseignant identifie la raison pour laquelle il a agi d'une certaine manière.	<i>« Je n'ai pas su prendre en compte cette réponse parce que je n'avais pas suffisamment préparé ma leçon »</i>
III	Proposer une ou des alternatives à sa pratique	Le futur enseignant propose une ou des alternatives à sa pratique.	<i>« La prochaine fois, je demanderai à un autre élève de compléter la réponse de son camarade, au lieu de compléter</i>

			<i>moi-même à chaque fois »</i>
	Explorer une ou des alternatives à sa pratique	Le futur enseignant propose plusieurs alternatives, évalue chacune d'elles et choisit la plus adéquate.	<i>« La prochaine fois, je vais mettre en œuvre une technique visant à faire participer tous les élèves. Parmi les deux techniques que j'ai en tête (interroger les élèves au hasard et utiliser des tableaux blancs individuels), je vais choisir la première, car elle me semble plus adaptée aux types d'interventions « d'objectivation » que j'ai planifiées pour ma prochaine leçon »</i>
	Théoriser	À partir de sa pratique, le futur enseignant formule des règles qui lui seront utiles pour sa pratique future.	<i>« Grâce à ce problème de compréhension des élèves, j'ai découvert qu'une des règles du métier est de traduire la matière « savante » en matière accessible pour les étudiants »</i>

Pour analyser sa pratique, il est important d'être capable de mobiliser les trois types de processus réflexifs **de manière équilibrée**. Premièrement, il faut être capable de décrire sa pratique de manière objective. En effet, il ne sert à rien de justifier son action selon des arguments pédagogiques ou éthiques ou de proposer des alternatives si l'on n'est pas capable de décrire objectivement son action. Les deux autres niveaux d'analyse (prendre de la distance et se tourner vers le futur) seraient alors complètement tronqués par une mauvaise description. Par exemple, lors d'une année académique antérieure, une future enseignante était capable de justifier le choix d'une formule pédagogique (le débat) par des arguments pédagogiques et éthiques (ex. : *« J'ai choisi de proposer un débat aux élèves car c'est important pour leur apprendre la démocratie et le partage de la parole »*) alors qu'elle était incapable de décrire correctement sa pratique à partir de la vidéo (la leçon

qu'elle avait donnée n'était en fait pas un débat, car les élèves n'échangeaient pas entre eux, seuls quelques élèves échangeaient avec l'enseignante).

La figure 1 présente un outil créé pour aider le futur enseignant à porter un regard réflexif sur sa pratique en mobilisant les trois niveaux de processus réflexifs. Cet outil a été créé en déclinant les processus réflexifs (Derobertmeasure, 2012) sous la forme de questions que le futur enseignant peut se poser pour porter un regard réflexif sur sa pratique.

PRENDRE DU RECUL



Figure 1 : outil pour porter un regard réflexif sur sa pratique en mobilisant les trois niveaux de processus réflexifs

2.2 A quoi puis-je réfléchir ? Sur quels objets (gestes professionnels et effets) ma réflexion peut-elle porter ? A partir de quels modèles de référence ?

Comme le soulignent certains auteurs, une des dérives de la réflexivité est de considérer que « *dans certains cas extrêmes, on donne l'impression que tant que les enseignants ont réfléchi à propos de quelque chose, tout ce qu'ils décident de faire est correct puisqu'ils y ont réfléchi* » (traduction libre de Zeichner & Tabachnick, 1991, p. 2). En d'autres termes, « tant qu'un enseignant réfléchit, il serait efficace ». Ce propos, un peu caricatural, vise à mettre en évidence l'importance de porter un regard réflexif sur sa pratique, non pas « à vide », c'est-à-dire sans aucun modèle de référence auquel comparer sa propre pratique, mais bien au regard de modèles. Par exemple, le modèle de l'enseignement explicite, opérationnalisé en une grille d'observation intitulée « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP) et présentée dans le guide 4, peut être utilisé par le futur enseignant pour (1) porter un regard réflexif sur les différents types d'actions qu'il a mises en œuvre et leurs effets sur les élèves ; (2) comparer sa pratique à des pratiques efficaces identifiées dans la littérature.

Pour aller plus loin...

Voici un lien vers un extrait d'un entretien avec le Professeur Clermont Gauthier expliquant l'importance de porter un regard réflexif sur sa pratique en référence à un modèle des bonnes pratiques validé par la recherche :

<https://www.youtube.com/watch?v=AiTwoM1rb4A&feature=youtu.be>



La grille MGP peut être utilisée pour mettre en œuvre les trois niveaux de processus réflexifs. En effet, elle permet au futur enseignant de :

- **décrire** objectivement sa pratique en focalisant son attention sur des gestes professionnels importants ;
- **prendre de la distance** (intentionnaliser, légitimer, diagnostiquer et évaluer sa pratique) au regard d'un modèle des « bonnes pratiques » ;
- **proposer des alternatives** en s'inspirant des pistes fournies par la littérature scientifique.

Cette démarche est résumée dans la figure 2.

PRENDRE DU RECUL

Quelle était mon intention en mettant en œuvre ces actions ?

Comment je m'évalue ? Mes actions de **gestion** et **d'instruction** correspondent-elles aux **actions efficaces mises en évidence par la littérature scientifique** ? Quels sont les **effets de mes actions sur les élèves** ?

Comment je justifie mes actions ? En fonction de mes préférences ? Du contexte ? D'arguments pédagogiques et éthiques basés sur la littérature scientifique ?

Pourquoi ai-je agi de cette manière-là à ce moment-là ?

**SE TOURNER
VERS LE FUTUR**

DECRIRE

Quelles actions de **gestion** et **d'instruction** ai-je mis en œuvre durant ma leçon ?

De quoi je prends conscience au sujet de ces actions ?

Quelles questions je me pose au sujet de ces actions ?

Quelles sont mes difficultés concernant ces actions ?

Quelles sont les alternatives à ma pratique (actions de **gestion** et **d'instruction**) que je peux mettre en œuvre la prochaine fois **en me basant sur la littérature scientifique** ?

Quelle est l'alternative la plus adéquate ?

Quelles règles de la pratique je peux formuler à partir de mon expérience pour guider ma pratique future ? Sont-elles en accord avec la littérature scientifique ?



Figure 2 : outil pour porter un regard réflexif sur sa pratique en mobilisant les trois niveaux de processus réflexifs au regard de la grille MGP

2.3 A partir de quelles données puis-je réfléchir ? A partir de mes impressions et si possible de données objectives ?

Pour porter un regard réflexif sur sa pratique, il est utile de pouvoir se baser sur une vidéo et sur des données objectives issues de l'observation de sa pratique avec une grille d'observation (ex. : la grille MGP, la grille de supervision « classique », les avis des élèves...).

Une synthèse de 33 recherches (Fukkink, Trienekens & Kramer, 2011) a montré que l'activité au cours de laquelle un (futur) professionnel discute de la vidéo de sa prestation avec un superviseur est plus efficace pour susciter des changements professionnels lorsque les échanges sont structurés autour d'une grille d'observation. Deux facteurs principaux peuvent expliquer cela :

- le futur enseignant et le superviseur ayant parfois des perceptions très différentes d'une même prestation, le recours à la vidéo et à une grille d'observation commune permet de structurer les échanges autour d'un cadre de référence commun (Dye, 2007) ;
- l'utilisation d'une grille d'observation permet de centrer le regard des deux interlocuteurs sur des gestes professionnels importants au regard du programme de formation et pas sur des détails (Fukkink, Trienekens & Kramer, 2011).

3. Illustration

Maintenant que les balises ont été posées quant à la façon de porter un regard réflexif sur sa (une) pratique, analysons la prestation de Chloé, une future enseignante, à partir de ses impressions et des données objectives issues de l'observation directe de sa prestation avec la grille MGP. Le texte est rédigé à la première personne (comme si c'était Chloé qui portait un regard réflexif sur sa pratique) afin d'illustrer comment il est possible de porter un regard réflexif sur sa pratique (1) en mobilisant les trois niveaux de processus réflexifs ; (2) en réfléchissant à différents types d'actions (définis dans la grille MGP) et à leurs effets ; (3) à partir de ses impressions et de données objectives. Ce type d'analyse réflexive peut être réalisé à l'oral ou à l'écrit en étant **accompagné par un superviseur** ou de manière **autonome**.

Trois remarques préliminaires sont nécessaires avant de commencer l'illustration.



Ceci est une illustration fournissant certaines balises pour porter un regard réflexif sur sa pratique à l'aide de la grille MGP, **pas une procédure à appliquer telle quelle**. Lors des activités visant à porter un regard réflexif sur sa (une) pratique (notamment la rétroaction vidéo et la rédaction du rapport réflexif et du rapport de stage), le futur enseignant peut amener d'autres éléments. **L'important est de mettre en œuvre les processus réflexifs (décrire, prendre du recul et proposer des alternatives) en réfléchissant à différents aspects de la pratique et en se basant sur ses impressions et les informations objectives fournies (observations par les pairs, par les superviseurs...).**

Cette illustration a été rédigée à partir d'observations fines issues de l'observation de la pratique de Chloé avec la grille MGP. Si le futur enseignant ne dispose pas d'observations aussi fines de sa pratique, il peut également en effectuer une analyse « à l'œil nu » en mobilisant les catégories de la grille MGP.

Le guide 4 a présenté en détail l'ensemble des catégories et modalités pouvant être observées avec la grille MGP. Lors de l'observation directe, **l'observateur (futur enseignant ou superviseur) n'observe pas « l'ensemble des catégories tout le temps »**. Il lui arrive d'effectuer un échantillonnage en fonction des objectifs de son observation. Le nombre d'éléments relevés est aussi dépendant de la charge cognitive de l'observateur qui ne peut pas « tout observer tout le temps ».

Mes impressions

Dans un premier temps, je vais porter un regard réflexif sur ma pratique à partir de mes **impressions** juste après la leçon. Ma leçon portait sur les formes de famille et était destinée à des élèves de cinquième année professionnelle (option puériculture). Ma leçon comportait deux activités principales : un rappel et un travail en équipes. J'ai mis en œuvre **la formule pédagogique** « travail en équipes » (Chamberland, Lavoie & Marquis, 2009) en demandant à chaque groupe de résumer un texte sur une forme de famille. Chaque groupe s'est vu attribuer un texte différent afin qu'à la fin, chaque élève puisse recevoir la photocopie de la synthèse de chaque groupe. Si je **m'autoévalue**, je trouve que la leçon s'est bien passée pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les élèves ont bien rappelé la théorie vue au cours précédent. Ensuite, je suis contente, car elles étaient très participatives aussi bien lors du rappel que du travail en équipes. J'ai trouvé que dans l'ensemble, elles avaient bien avancé. **Si j'analyse la formule pédagogique choisie en termes de points positifs et points négatifs**, je trouve que l'avantage du travail en équipes est de rendre les élèves actifs et de les responsabiliser. Par contre, cette activité engendre des inconvénients. Par exemple, la gestion de l'espace et l'évaluation doivent être repensées. Malgré ces inconvénients, **je préfère** que les élèves réalisent les synthèses par eux-mêmes avec leurs propres mots, car en général, elles retiennent mieux comme cela.

Regard réflexif sur ma pratique au regard de la grille MGP

Dans un second temps, je vais porter un regard réflexif sur ma pratique à partir de la vidéo et des résultats de l'observation fine de ma leçon avec la grille MGP.

Le tableau 2 présente les résultats concernant les fonctions de mes interventions verbales. La figure 3 permet de visualiser mes interventions verbales et celles de mes élèves sur une ligne du temps.

Tableau 2 : répartition de mes interventions verbales en fonction des différentes fonctions (occurrences et durées)

Nom de la catégorie	Nombre total d'interventions verbales codées dans cette catégorie	Pourcentage d'interventions verbales codées dans cette catégorie	Durée totale (en secondes) des interventions verbales codées dans cette catégorie	Pourcentage du temps total accordé à cette catégorie
Gestion de la participation	10	5%	46,00	2%
Gestion de l'Espace/Temps	18	9%	267,31	10%
Gestion de la Discipline	1	0%	9,08	0%
Interventions sociales	7	3%	85,89	3%
Autre gestion	5	2%	70,34	3%
Présentation d'un élément lié au contenu	42	20%	655,92	26%
Objectivation	30	14%	127,94	5%
Feedback	39	19%	408,85	16%
Etayage	24	12%	362,37	14%
Silence	32	15%	524,28	21%
Autre fonction	0	0%	0,00	0%
Inaudible	0	0%	0,00	0%
Non observé	0	0%	0,00	0%
Total	208	100%	2557,98	100%

A première vue, **je prends conscience** que les deux gestes professionnels que je mets le plus en œuvre (en termes de fréquences) sont la présentation d'éléments liés au contenu et le feedback, deux gestes professionnels d'instruction.

En termes de durées, les comportements que je mets en œuvre le plus longtemps sont la présentation d'éléments liés au contenu et le silence. A première vue, j'étais un peu inquiète quand je me suis rendu compte que le 2^e comportement que je mettais le plus longtemps en œuvre était le silence, mais je me suis rendu compte que cela signifie que je fournis différentes occasions aux élèves afin qu'ils travaillent et réfléchissent.

Ces informations descriptives me permettent donc de savoir comment mes interventions verbales se répartissent au sein des fonctions. Je vais donc m'intéresser maintenant plus en détail à ces différents types de fonctions.

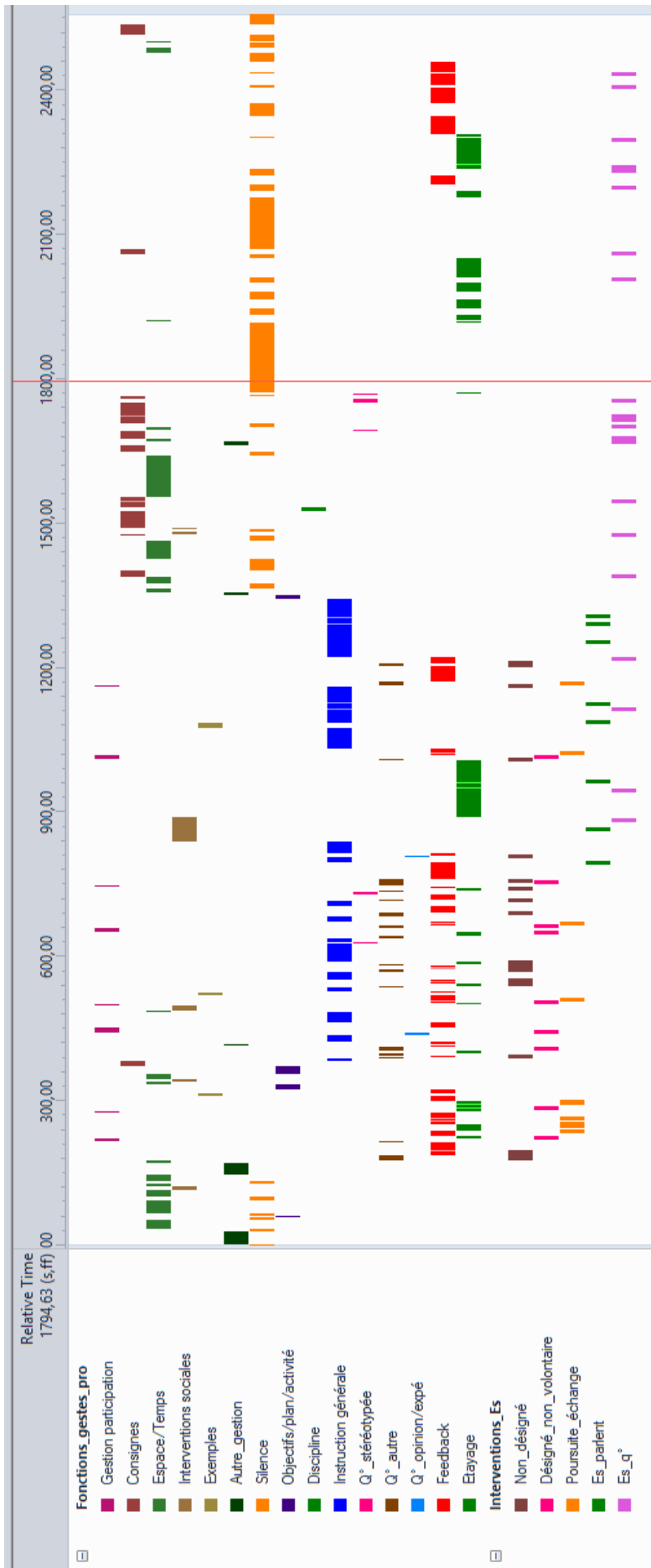


Figure 3 : ligne du temps permettant de visualiser mes interventions verbales et celles de mes élèves au cours de la leçon

La gestion

Le tableau 3 et la figure 4 présentent les résultats qui m'ont été fournis concernant mes interventions liées à la gestion du fonctionnement de la classe.

Tableau 3 : résultats concernant mes interventions visant à gérer le fonctionnement de la classe

Nom de la catégorie	Nombre total d'interventions verbales codées dans cette catégorie	Pourcentage d'interventions verbales codées dans cette catégorie	Durée totale (en secondes) des interventions verbales codées dans cette catégorie	Pourcentage du temps total accordé à cette catégorie
Gestion de la participation	10	5%	46,00	2%
Gestion de l'Espace/ Temps	18	9%	267,31	10%
Gestion de la Discipline	1	0%	9,08	0%
Interventions sociales	7	3%	85,89	3%
Autre gestion	5	2%	70,34	3%

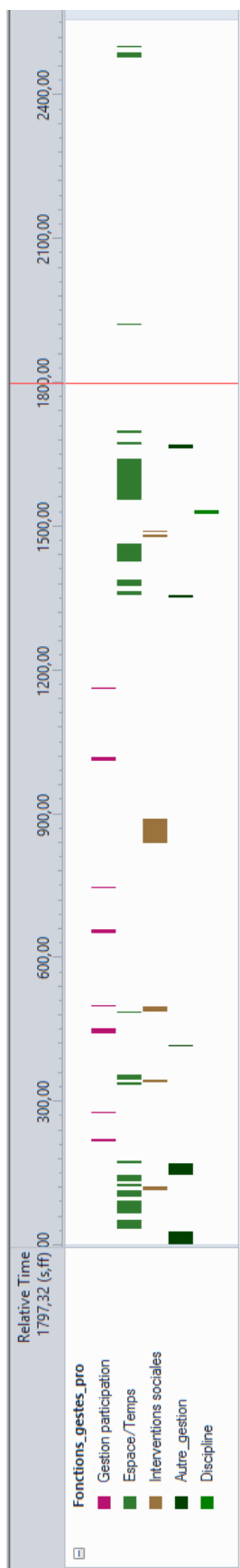


Figure 4 : ligne du temps permettant de visualiser mes interventions de gestion

Durant ma leçon, j'ai géré plusieurs choses : l'espace et le temps ; la discipline ; les interactions sociales dans la classe et la participation des élèves.

J'ai géré l'espace et le temps lorsque j'ai constitué les groupes d'élèves en indiquant à chaque élève avec qui il devait travailler et de combien de temps il disposait.

Je n'ai eu besoin de gérer la discipline qu'une seule fois, **car les élèves étaient calmes**. L'ensemble des éléments que j'avais mis en place de manière proactive (préparation du matériel à l'avance, déplacements, balayage de la classe du regard...) semble avoir permis d'éviter les problèmes de comportements.

Je constate que j'ai mis en œuvre plusieurs interventions sociales. Deux de ces interventions visaient à susciter la motivation. La première visait à personnaliser le contenu en faisant un lien entre une des formes de famille (la famille recomposée) et le vécu d'une élève. La seconde visait à spécifier aux élèves que je leur avais préparé une activité « *qui allait être chouette* ». Il n'y a que deux interventions de ce type qui ont été relevées, mais comme nous l'avons vu au cours, je veille surtout à susciter la motivation en proposant des objectifs et des activités liées à la future pratique professionnelle des élèves. J'ai également **constaté** que j'avais mis en œuvre différentes formules de politesse (ex. : « *Merci* », « *Bonjour* »).

Je reviendrai sur mes interventions de gestion de la participation lorsque j'aborderai les types de réponses individuelles fournies par les élèves (tableau 7).

J'ai également mis en œuvre des « autres interventions de gestion » lorsque j'ai distribué les feuilles.

L'instruction

La présentation d'éléments liés au contenu

Le tableau 4 et la figure 5 présentent les résultats qui m'ont été fournis concernant mes interventions de « présentation ».

Tableau 4 : résultats concernant mes interventions de « présentation »

Nom de la modalité	Nombre total d'interventions verbales codées dans cette modalité	Pourcentage d'interventions verbales codées dans cette modalité	Durée totale (en secondes) des interventions verbales codées dans cette modalité	Pourcentage du temps total accordé à cette modalité
Objectifs/ plan / activités	6	3%	39,02	2%
Consignes	14	7%	191,24	7%
Instruction générale	19	9%	402,72	16%
Exemples	3	1%	22,94	1%
Aspects importants	0	0%	0,00	0%

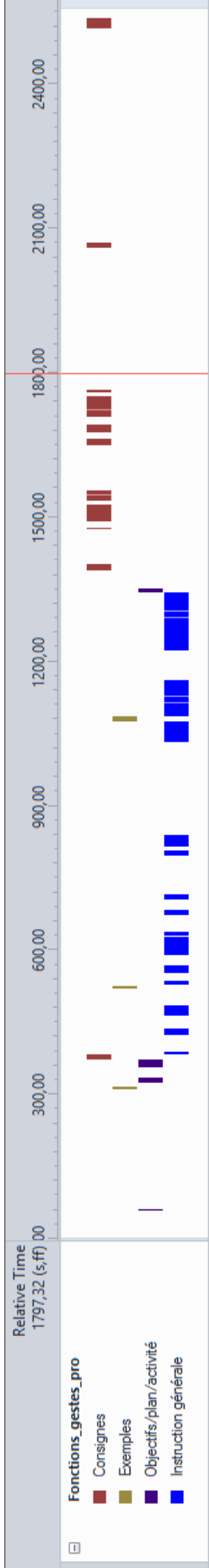


Figure 5 : ligne du temps permettant de visualiser mes interventions verbales de présentation

Je constate qu'au cours de la leçon, j'ai mis en évidence plusieurs fois les objectifs / le plan / les activités de la leçon. En début de leçon, j'ai présenté les objectifs et le plan. A la 320^e seconde environ, je les ai rappelés deux fois pour les retardataires. Au moment du changement d'activité (à environ 1350 s), j'ai également rappelé le fil directeur.

Néanmoins, un retour à la vidéo me permet de **prendre conscience** que lors de la présentation de l'objectif en début de leçon, j'ai juste cité le sujet de la leçon (les types de familles) et que je n'ai pas établi de lien entre ce sujet de leçon et la future pratique professionnelle des élèves. En fait, je l'avais fait lors de la leçon précédente donc je ne l'ai pas répété et j'ai directement enchaîné sur le rappel. J'essaie toujours de justifier la pertinence de l'objectif en le reliant à la vie personnelle et/ou professionnelle des élèves. Mon **intention** est de donner du sens aux apprentissages, mais **je constate** que je ne l'ai pas fait cette fois-ci.

J'ai passé 7% de la leçon à expliquer les consignes aux élèves **afin qu'ils** sachent exactement ce qu'ils devaient faire lors des différentes activités proposées.

Je constate que j'ai donné 3 exemples durant ma leçon. **Je justifie** cela par le fait que le type d'activité réalisé (un rappel et un travail en équipes) ne nécessitaient pas que je donne beaucoup d'exemples. J'avais déjà donné des exemples lors de la leçon précédente.

Je me rends compte que j'ai passé 16% de la leçon à présenter le contenu aux élèves, mais que je n'ai pas souligné les aspects importants à retenir. **À l'avenir**, je veillerai à souligner les aspects importants du contenu, car c'est important pour aider les élèves à faire le tri entre l'essentiel et l'accessoire.

Par contre, **j'ai abordé** les connaissances préalables puisque les 22 premières minutes de ma leçon étaient consacrées à un rappel durant lequel j'ai mis en œuvre des interventions codées dans « Objectivation » (qui prennent essentiellement la forme de questions) et des interventions codées « Instruction générale » (des compléments théoriques de ma part). Plus précisément, toutes mes interventions codées dans « Objectivation » et dans « Instruction générale » lors des 22 premières minutes concernent les connaissances préalables. En début de leçon, **mon intention** est toujours d'objectiver les connaissances préalables avant de poursuivre afin d'éviter de construire sur des bases peu solides. **Je justifie** cela par le fait que pour

apprendre, les élèves doivent relier les nouvelles informations à ce qu'ils connaissent déjà.

L'objectivation

Le tableau 5 et la figure 6 présentent les résultats qui m'ont été fournis concernant les types d'interventions d'« objectivation » que je mets en œuvre.

Tableau 5 : résultats concernant les types d'« objectivation » que je mets en œuvre

Type d'objectivation	Nombre total d'interventions codées dans cette modalité	Pourcentage d'objectivations appartenant à la modalité par rapport au nombre total d'objectivations
Objectivation stéréotypée de la compréhension	7	23%
Devinette	0	0%
Autres objectivations	21	70%
Objectivation spécifique de la compréhension	0	0%
Objectivation de la métacognition	0	0%
Objectivation de l'opinion / de l'expérience personnelle et / ou professionnelle	2	7%
Total	30	100%

Pour analyser mes interventions d'objectivation (qui prennent généralement la forme de questions), je me réfère tout d'abord à deux indicateurs quantitatifs. Le premier est celui proposé par Rosenshine (1986) : « *Les maîtres les plus efficaces posent en moyenne 24 questions pendant une période de 50 minutes, tandis que les moins efficaces en posent seulement 8,6* » (p. 88). **Je constate** que j'ai mis en œuvre 30 interventions d'objectivation pendant ma leçon, **ce qui semble, à première vue, me placer dans les catégories des maîtres « les plus efficaces »**. Néanmoins, il est important de s'intéresser plus en détail à mes types d'interventions d'objectivation.

Un autre indicateur est celui fourni par Gauthier, Bissonnette et Richard (2013) et Hollingsworth & Ybarra (2013), qui préconisent d'objectiver la compréhension des élèves toutes les deux à trois minutes. Si l'on fait un lien entre cet élément théorique et les catégories de la grille MGP, on pourrait dire que, sur une leçon de 50 minutes, dans l'idéal, l'enseignant devrait formuler au moins 16 interventions codées dans les catégories « autres objectivations » et « objectivations spécifiques de la compréhension », soit les deux catégories situées sur la droite du continuum (figure 7). Je vais donc maintenant analyser plus en détail les types d'interventions d'objectivation que j'ai mis en œuvre.

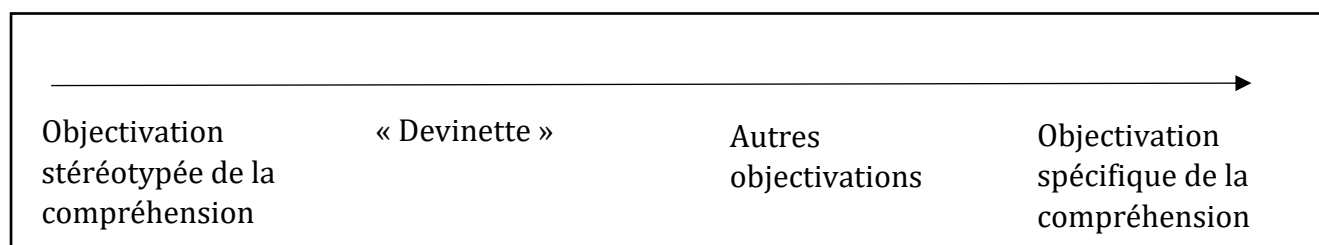


Figure 7 : continuum des quatre premiers types d'objectivations

Je prends conscience que j'ai mis en œuvre 7 objectivations stéréotypées de la compréhension, ce qui représente tout de même 23% de mes interventions d'objectivation. A titre d'exemple, mes collègues et moi avons découvert que nous avons formulé en moyenne 9 objectivations stéréotypées de la compréhension en micro-enseignement (soit en moyenne 17% de nos interventions d'objectivation) et 14 en stage (soit en moyenne 28% de nos interventions d'objectivation). Néanmoins, les résultats sont très variables d'un futur enseignant à un autre. Ainsi, une future enseignante en a formulé jusqu'à 57 en stage (soit 64% de ses interventions d'objectivation) et un futur enseignant n'en a formulé qu'une au cours

de sa leçon. En fait, les objectivations stéréotypées de la compréhension sont « une première tentative » d'objectivation de la compréhension des élèves. Néanmoins, bien qu'elles témoignent d'une volonté d'objectiver la compréhension des élèves, les objectivations stéréotypées de la compréhension n'encouragent pas toujours les élèves à s'exprimer au sujet de leur compréhension/incompréhension. **Il est donc important que je complète** mes objectivations stéréotypées de la compréhension par beaucoup d'objectivations spécifiques de la compréhension et d'autres objectivations.

Je prends conscience que je pose beaucoup d'interventions qui ont été codées dans « **autres objectivations** », mais aucune **objectivation spécifique de la compréhension**. Je sais pourtant qu'elles sont très importantes. Cette absence d'objectivations spécifiques de la compréhension **est due au fait que je me sens** très stressée, ce qui me fait aller trop vite. Grâce au retour à la vidéo, **j'ai pris conscience** que mes interventions d'objectivation (qui prennent essentiellement la forme de questions) sont trop dirigées. Je ne laisse pas aux élèves le temps de réfléchir et je leur fournis même des indices (étayages) avant même qu'ils ne proposent une réponse. **Je prends conscience** que je suis trop directive et trop rapide lors de ce rappel **alors que mon but** est d'objectiver leur compréhension avant de passer à la suite. **Lors de mes prochaines leçons**, je vais donc essayer de laisser aux élèves un temps de réflexion de quelques secondes et de ne pas les diriger autant. Je vais aussi mettre en place des interventions telles que « *Peux-tu m'expliquer avec tes mots ce que tu as retenu du cours précédent ?* ». De cette manière, j'aurai de réelles indications sur leur compréhension, car le retour à la vidéo me permet de me rendre compte que je fais le travail de rappel à leur place. Néanmoins, **je me pose des questions** sur l'équilibre à trouver entre le respect du timing pour voir toute la matière et le fait de d'objectiver la compréhension des élèves correctement.

Je n'ai formulé aucune « **devinette** », ce qui est positif, car nous avons vu qu'il faut toujours fournir aux élèves un support ou des explications leur permettant de répondre aux interventions d'objectivation (sauf si on cherche à évaluer leurs connaissances sur un sujet).

En résumé, **si je m'autoévalue**, j'ai formulé au moins 16 interventions qui se situent sur la droite du continuum (figure 7), ce qui est positif,

mais je peux encore améliorer mes interventions d'objectivation en formulant des objectivations spécifiques de la compréhension.

Par ailleurs, **je prends conscience** que je n'objective pas beaucoup le vécu et l'expérience personnelle / professionnelle de mes élèves. Je sais que ces interventions sont intéressantes pour susciter la motivation, mais qu'elles ne doivent pas être utilisées de manière abusive en essayant de faire deviner l'ensemble du contenu aux élèves. **C'est pourquoi** j'ai mis en œuvre des interventions de ce type lors du début de ma leçon sur les types de familles. La leçon filmée concerne le rappel et un exercice d'approfondissement. **C'est pour cette raison** que je ne n'objective plus le vécu et l'expérience personnelle / professionnelle durant cette séquence.

Je prends conscience que je n'objective pas la métacognition. Je sais pourtant c'est très importantes. **Je diagnostique** que je ne le fais pas parce que je ne planifie pas ce type d'interventions et donc quand je me retrouve face aux élèves, je n'y pense pas. Comme je l'ai déjà évoqué, je me sentais stressée lors de cette leçon, ce qui explique aussi peut-être l'absence d'objectivations de la métacognition. **Lors de mes prochaines planifications**, je vais donc essayer de rédiger à l'avance des objectivations de la métacognition.

Le feedback

La figure 8 présente les résultats qui m'ont été fournis concernant mes feedbacks.

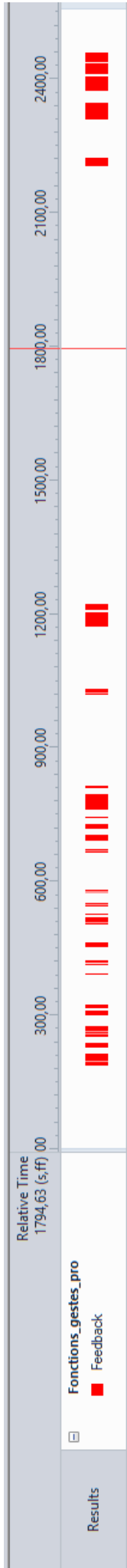


Figure 8 : ligne du temps permettant de visualiser mes feedbacks

L'observateur a relevé le nombre de feedbacks que j'ai donnés, mais n'a pas pu assigner un type à chacun de ces feedbacks, car il s'est concentré sur l'observation d'autres gestes professionnels. Je suis donc retournée moi-même à la vidéo pour analyser mes feedbacks. **Je prends conscience** que durant le rappel, ils sont essentiellement stéréotypés : je valide les réponses ou je les donne moi-même. **Cela est lié au fait que** je ne laisse pas aux élèves le temps de réfléchir comme je l'ai déjà mentionné. **J'éprouve des difficultés**, comme beaucoup d'enseignants novices, à prendre en compte les réponses des élèves quand elles sont différentes des réponses attendues. Par contre, lorsque les élèves travaillaient en groupes, je leur ai donné des feedbacks spécifiques et des feedbacks sollicitant une correction / une amélioration / un développement. **Je prends conscience** que je ne suscite pas du tout l'autoévaluation des élèves (par des feedbacks de contrôle) ou l'évaluation mutuelle entre élèves. Cela fait partie des choses **que je dois encore améliorer**.

L'étayage

La figure 9 présente les résultats qui m'ont été fournis concernant mes interventions d'étayage.

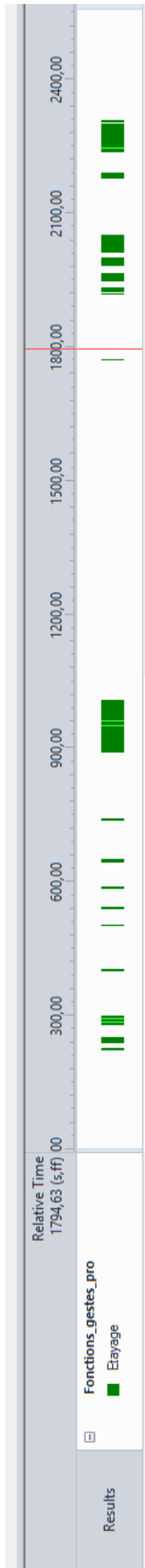


Figure 9 : ligne du temps permettant de visualiser mes interventions d'étayage

En ce qui concerne les interventions visant à apporter du soutien aux élèves, en retournant à la vidéo, **je prends conscience** qu'elles sont de deux types.

Premièrement, pendant le rappel (soit les 22 premières minutes), **je prends conscience** que je donne beaucoup trop d'indices aux élèves... au point de parfois donner la réponse à leur place. Comme je l'ai déjà évoqué plus haut, ce type d'interventions ne me permet pas de réellement objectiver leur compréhension.

Ensuite, pendant le travail en équipes, j'ai effectué des déplacements visant à objectiver la compréhension, donner des feedbacks et fournir de l'étayage. Au total, j'ai effectué ces déplacements pendant 8 minutes (le travail en équipes a duré 12 minutes), **ce qui est positif**, car des recherches ont montré que le taux d'implication des élèves augmente de 10% quand ils ont des contacts avec l'enseignant (Gauthier & al., 2013). Durant ces 8 minutes, j'ai veillé à passer d'un groupe à l'autre et à ce que les contacts soient brefs, **car** « *Fisher et collab. (1978) ont montré qu'il est contre-productif pour l'enseignant de donner de longues explications durant la pratique indépendante, car cela embrouille les élèves et augmente le nombre d'erreurs qu'ils commettent* » (Gauthier & al., 2013, p. 208). L'observateur a mis en évidence la qualité de mes feedbacks (feedbacks spécifiques et feedbacks sollicitant une correction / une amélioration / un développement) et de mes interventions d'étayage pendant que j'effectuais ces déplacements. Par exemple, j'ai pris le temps de dire aux élèves ce qui était correct / incorrect dans leurs réponses et je leur ai fourni des pistes pour qu'elles reformulent les textes dans leurs propres mots. **Mon intention** était qu'elles retiennent mieux les informations des textes après les avoir reformulées dans leurs propres termes.

Les types d'interventions des élèves

Le tableau 6 concerne les résultats qui m'ont été fournis concernant les types d'interventions des élèves.

Tableau 6 : résultats concernant les types d'interventions des élèves durant ma leçon

Catégorie	Nombre d'interventions codées dans la catégorie	Pourcentage d'interventions codées dans la catégorie par rapport au nombre total d'interventions des élèves
Réponse individuelle	38	57%
Réponse par groupes	0	0%
Réponse collective	0	0%
Prise de parole spontanée	8	12%
Lecture à voix haute	0	0%
Question des élèves	21	31%
Total	67	100%

Je prends conscience que j'ai obtenu 38 réponses à mes sollicitations (qui prennent essentiellement la forme de questions). A titre indicatif, un des indicateurs de la grille « Teacher Observation Rubric » de Hammond (2016) est le « niveau d'engagement des élèves mesuré par le taux de réponse des élèves ». Cette chercheuse attribue quatre niveaux de réussite à cet indicateur :

- « non démontré » : les élèves répondent rarement et certains ne répondent pas du tout ;
- « en développement » : les élèves répondent au moins 10 fois au cours de la leçon ;
- « compétence » : les élèves répondent au moins 30 fois au cours de la leçon ;

- « distinction » : les élèves répondent plus de 60 fois au cours de la leçon.

Si je me situe dans ces quatre niveaux, je constate que je suis compétente pour engager les élèves via leurs réponses. Néanmoins, il faut aller plus loin que ce premier indicateur quantitatif en analysant quels élèves participent. C'est ce que je vais faire juste après.

En ce qui concerne les réponses des élèves, **je prends conscience** que je ne sollicite pas de réponses par groupes, ni de réponses collectives. Je garde à l'esprit que je peux aussi solliciter ces types de réponses si je juge cela adéquat **en fonction des objectifs de mes prochaines leçons.**

En ce qui concerne les questions des élèves (au nombre de 21), j'y ai répondu notamment en mettant en œuvre des interventions d'étayage (voir plus haut).

Le tableau 7 présente les résultats qui m'ont été fournis concernant les types de réponses individuelles des élèves.

Tableau 7 : résultats concernant les types de réponses individuelles des élèves que j'ai sollicités

Nom de la modalité	Nombre de réponses individuelles codées dans la modalité	Pourcentage de réponses individuelles codées dans la modalité par rapport au nombre total de réponses individuelles
Réponse individuelle fournie par un élève non désigné	19	50%
Réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les volontaires	0	0%
Réponse individuelle fournie par un élève désigné parmi les non-volontaires	9	24%
Réponse individuelle fournie par un élève désigné non déterminé	0	0%
Réponse individuelle fournie par un élève désigné de manière aléatoire	0	0%
Réponse individuelle fournie par le même élève que celui qui vient de répondre (poursuite de l'échange)	10	26%
Réponse individuelle fournie par un élève qui a fait l'objet d'un autre type de désignation	0	0%
Réponse individuelle fournie par un élève dont il est impossible de déterminer s'il s'agit de l'élève venant de répondre ou d'un autre élève interrompant son camarade	0	0%
Nombre total de réponses individuelles	38	100%

Je prends conscience que la moitié des réponses individuelles que je sollicite ne font l'objet d'aucune désignation. Or, la littérature sur

l'enseignement efficace met en évidence l'importance de désigner quels élèves doivent répondre. Par contre, même si je ne désigne pas beaucoup, lorsque je désigne, je le fais parmi les non-volontaires (24% des réponses individuelles), **comme le préconise la littérature scientifique**. Maintenant que j'ai pris conscience du fait que je ne désigne pas suffisamment les élèves, **je vais y faire attention lors de mes prochaines leçons**. Plusieurs alternatives permettent d'interroger tous les élèves : interroger les élèves au hasard, utiliser des tableaux blancs individuels... Lors de ma prochaine leçon, je vais tester l'alternative consistant à interroger les élèves au hasard, car les interventions d'objectivation que j'ai planifiées sollicitent plutôt des réponses orales. **Il s'agit donc de l'alternative la plus adéquate pour ma prochaine leçon**.

Les 26% restants concernent les réponses des élèves avec qui j'ai poursuivi un échange (plus d'un tour de parole) (par exemple lorsque je leur demandais d'approfondir leurs réponses).

Le tableau 8 présente les résultats qui m'ont été fournis concernant les destinataires des interventions des élèves.

Tableau 8 : résultats concernant les destinataires des interventions des élèves durant ma leçon

Nom de la modalité	Fréquence d'apparition du comportement
Interaction d'élève à élève	0

Je prends conscience que je ne favorise pas les interactions d'élève à élève. Pourtant, le rappel aurait été une bonne occasion pour permettre aux élèves d'interagir entre eux pour se remémorer le contenu vu à l'heure précédente. Cela aurait été une alternative me permettant à la fois d'objectiver plus en profondeur leur compréhension et de susciter l'évaluation mutuelle entre élèves.

Le tableau 9 présente les résultats qui m'ont été fournis concernant le contenu des interventions des élèves.

Tableau 9 : résultats concernant le contenu des interventions des élèves durant ma leçon

Nom de la modalité	Fréquence d'apparition du comportement
Intervention métacognitive	0

Comme évoqué lors de l'analyse des types d'objectivations que je mets en œuvre, je prends conscience que je ne suscite pas la métacognition des élèves. J'aurais notamment pu le faire lors du travail en équipes en demandant aux élèves de verbaliser les stratégies qu'elles utilisent pour résumer un texte. Pendant mes interventions d'étayage, je leur ai fourni des stratégies, mais je n'ai pas pensé à leur faire verbaliser leurs propres stratégies. **J'essayerai d'y penser lors de mes prochaines leçons.**

L'activité des élèves

Le tableau 10 et la figure 10 présentent les résultats qui m'ont été fournis concernant l'activité des élèves.

Tableau 10 : résultats concernant l'activité des élèves durant ma leçon

Nom de la catégorie	Fréquence d'apparition de la catégorie	Durée de la catégorie (secondes)	Pourcentage de temps sur la durée totale
Temps engagé dans la tâche (time on task)	2	1924,05	75%
Temps non engagé dans la tâche (time off task)	3	633,93	25%
Total	5	2557,975	100%

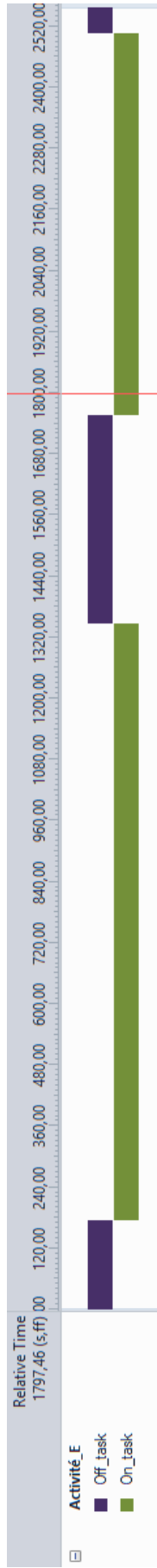


Figure 10 : ligne du temps permettant de visualiser l'activité des élèves

Le tableau 11 présente la chronologie de ma leçon que j'ai analysée de manière autonome en retournant à la vidéo.

Tableau 11 : chronologie de ma leçon

Chronologie	Description
De 0 min à 2 min 54	Transition pour mettre les élèves aux travail tout en gérant l'arrivée des retardataires
De 2 min 54 à 22 min 28	Rappel sur les différentes formes de familles
De 22 min 28 à 29 min 16	Transition entre le rappel et le travail en équipes
De 29 min 16 à 41 min 46	Travail en équipes
De 41 min 46 à 42 min 37	Transition pour ranger les affaires avant de changer de local pour la 2 ^e heure

Je prends conscience que j'ai réussi à mettre les élèves rapidement au travail. En général, je veille à ce que les transitions entre les activités soient courtes **afin de** maximiser le temps d'apprentissage (Gauthier & al., 2013 ; Slavin, 2009) et d'éviter le chahut entre deux activités. J'essaye toujours de mettre rapidement les élèves au travail même si le **contexte** fait qu'il y a souvent des retardataires. La transition entre le rappel et le travail en équipes était un peu longue (6 min 30, soit plus de la moitié du temps que les élèves ont pu consacrer au travail en équipes), mais les consignes claires que j'ai données **ont permis aux élèves** de se remettre au travail directement à l'heure suivante qui était consacrée à la poursuite du travail en équipes.

Concernant le type d'activité mises en place, **si je m'autoévalue**, je trouve positif d'avoir veillé à effectuer un rappel sous forme d'interventions visant à objectiver l'apprentissage des élèves, ainsi qu'une synthèse de textes réalisée **par les élèves**. Grâce à cette activité, les élèves réalisent leur propre synthèse. **C'était mon objectif, car** je trouve qu'elles retiennent mieux quand elles écrivent « avec leurs propres mots ». Par ailleurs, les élèves étaient toutes impliquées et consciencieuses et **ont atteint l'objectif de l'activité**.

Les supports

En ce qui concerne les supports, l'observateur a mis en évidence une forme d'étai visuel lorsque j'ai dessiné une des formes de famille au tableau pour aider une élève qui ne comprenait pas. **Mon intention** était de lui fournir un support visuel en plus de mes explications orales. **Je pense que ça a plutôt bien marché**, car elle semblait avoir mieux compris grâce à ce dessin.

4. Conclusion

Ce guide fournit des pistes pour porter un regard réflexif sur sa (une) pratique (décret de 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et des régents ; décret de 2001 définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur) en (1) mobilisant différents processus réflexifs ; (2) abordant les différents gestes professionnels (et leurs effets) définis dans la grille MGP élaborée à partir du modèle de l'enseignement explicite (cf. guide 4) ; (3) se référant à ses impressions et à des informations objectives (vidéo, observations réalisées par des pairs ou des superviseurs...).

D'autres modèles peuvent être utilisés pour porter un regard réflexif sur sa pratique. Il convient néanmoins de respecter les trois balises principales suivantes. Premièrement, il est important de mobiliser de manière équilibrée les trois types de processus réflexifs. Deuxièmement, il est nécessaire de réfléchir à des gestes professionnels pertinents en référence à des modèles théoriques. Troisièmement, il est important de se baser sur ses impressions et, lorsque c'est possible, de se baser également sur des informations objectives. Ces informations objectives ne doivent pas toujours être issues d'une observation informatisée coûteuse. En contexte de formation, le recours à la vidéo et aux grilles d'observation complétées par les pairs, les superviseurs et les maîtres de stage sont sources de nombreuses informations enrichissant le regard réflexif. Lorsque les étudiants travailleront en tant qu'enseignant, ils auront moins de sources d'information. Néanmoins, il est par exemple très facile aujourd'hui de se filmer en classe avec un smartphone pour porter un regard réflexif sur sa pratique de manière autonome. Par ailleurs, tout (futur) enseignant se doit d'analyser les traces d'activité de ses élèves (productions orales et écrites) pour vérifier que sa pratique produit bien les effets escomptés. L'observation mutuelle entre collègues peut également lui permettre de porter un regard réflexif sur sa pratique.

5. Références bibliographiques

Bocquillon, M., & Dehon, A. (2015). *Quelle approche de la réflexivité en formation des enseignants? Extrait d'un entretien avec Clermont Gauthier*. [Vidéo en ligne]. Page consultée le 10 septembre 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=AiTwoM1rb4A>

Chamberland, G., Lavoie, L. & Marquis, D. (2009). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses universitaires du Québec.

Communauté française de Belgique (2000). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. [En ligne]. Page consultée le 4 septembre 2016.

http://www.defre.be/defre/PDF/Formation_initiale_des_instituteurs_et_des_regents.pdf

Communauté française de Belgique (2001). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. [En ligne]. Page consultée le 4 septembre 2016.

http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25595_000.pdf

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

<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>

Dye, B.R. (2007). *Reliability of Pre-Service Teachers Coding of Teaching Videos Using Video-Annotation Tools*. Brigham Young University : doctoral thesis. [En ligne]. Page consultée le 11 mai 2016.

<http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1989&context=etd>

Fukkink, R.G., Trienekens, N., & Kramer, L.J.C. (2011). Video feedback in education and training: putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23 (1), 45-63.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Hammond, L. (2016). Teacher Observation Rubric. Document de travail non publié envoyé par l'auteur.

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2013). *L'enseignement explicite. Une pratique efficace*. Montréal: Chenelière Education. Adapté de l'anglais par Demers, D.D.

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.

Slavin, R.E. (2009). *Educational Psychology : Theory and practice*. Boston: Pearson Education (9th ed.).

Zeichner, K.M., & Tabachnick, B.R. (1991). Reflections on Reflective Teaching. In B.R. Tabachnick & K.M. Zeichner (Ed.), *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. Bristol : The Falmer Press.

Sources des images (libres de droit), pages consultées le 10 septembre 2016 :

<https://pixabay.com/fr/point-d-exclamation-question-507768/>

<http://fotomelia.com/?download=homme-bureau-ordinateur-images-gratuites>

<https://pixabay.com/fr/noir-conseil-craie-traces-%C3%A9cole-1072366/>

<http://fotomelia.com/?download=jeune-homme-devant-un-tableau-blanc-photos-gratuites>

<http://fotomelia.com/?download=salle-de-classe-ecole-images-photos-gratuites-libres-de-droits>

Ce guide fournit des pistes au futur enseignant pour « porter un regard réflexif sur sa (une) pratique » en (1) mobilisant différents processus réflexifs ; (2) abordant différents gestes professionnels importants (et leurs effets) ; (3) se référant à ses impressions et à des informations objectives.

Contact :

Marie Bocquillon

marie.bocquillon@umons.ac.be

+32(0)65 373188

Institut d'Administration Scolaire

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Université de Mons (UMONS)

Place du Parc 18, B-7000 Mons