



OUTIL OAPA
Observer et Analyser la Pratique d'autrui
pour s'Améliorer
(Version 1)

Constance Coen
Marie Bocquillon
Christophe Baco

OUTIL OAPA : Observer et Analyser la Pratique d'autrui pour s'Améliorer (Version 1)

Constance Coen

Assistante temporaire, Doctorante, Service des sciences de l'enseignement et de la formation, Université de Mons (Belgique)

Contact: constance.coen@umons.ac.be

Marie Bocquillon

Première assistante, Ph.D., Service des sciences de l'enseignement et de la formation, Université de Mons (Belgique)

Contact: marie.bocquillon@umons.ac.be

Christophe Baco

Doctorant Aspirant F.R.S.-FNRS, Service des sciences de l'enseignement et de la formation, Université de Mons (Belgique)

Contact: christophe.baco@umons.ac.be

Version du 12 décembre 2024

Résumé

Les stages en milieu professionnel sont essentiels, notamment, parce qu'ils favorisent l'établissement de liens entre la théorie et la pratique. Ils permettent également de soutenir la pratique réflexive des stagiaires dans un contexte écologique.

Cependant, les futurs enseignants peuvent éprouver des difficultés à analyser les situations de classe et/ou à proposer des alternatives à leur pratique. De plus, ils ne bénéficient pas nécessairement d'une formation à l'observation, ni d'outils soutenant leur observation. En outre, les maîtres de stage ne sont pas ou très peu formés à expliciter leurs pratiques qui peuvent, donc, être opaques (peu visibles) pour le stagiaire. Dès lors, il semble important d'outiller/d'étayer l'observation et l'analyse des pratiques du maître de stage par les stagiaires lors des stages d'observation.

Ce document présente un outil d'observation et d'analyse des pratiques du maître de stage pour soutenir l'observation et l'analyse des stagiaires. Il a été élaboré dans le cadre de l'encadrement des stages d'observation participante de la formation pratique de futurs enseignants. Cet outil a pour but de soutenir le stagiaire a) à identifier et relever des stratégies de gestion des apprentissages et de gestion de classe des maîtres de stage et des comportements des élèves, et b) à analyser les pratiques qu'il a observées, ce qui peut contribuer à son propre développement professionnel.

Mots-clés : formation initiale, stage d'observation, observation outillée, pratique réflexive

Pour citer ce document : Coen, C., Bocquillon, M., & Baco, C. (2024). OUTIL OAPA : Observer et Analyser la Pratique d'autrui pour s'Améliorer (Version 1). *Working Papers de l'INAS, WP06/2024*, 1-28.

Table des matières

1.	Introduction	4
2.	Présentation générale de l'outil.....	5
2.1	Les objets de l'analyse.....	5
2.2	Les processus d'analyse des pratiques	5
3.	Présentation de la grille des gestes professionnels de gestion des apprentissages	7
4.	Présentation de la grille des gestes professionnels de gestion de classe.....	12
5.	Présentation de la grille relative aux comportements des élèves.....	17
6.	Présentation de la grille des processus d'analyse	19
7.	Références	21
8.	Annexe 1 : Outil OAPA.....	22
	Consignes d'utilisation pour les futurs enseignants	23
	Partie 1 : L'organisation générale de la classe (ou des classes)	24
	Partie 2 : Checklist d'observation	25
	Partie 3 : Analyse des observations (cf. tableau 5)	27

1. Introduction

Depuis plusieurs décennies, il est attendu des enseignants qu'ils soient des praticiens réflexifs. Cela est l'un des objectifs de la formation initiale des enseignants et les études récentes montrent que c'est une difficulté des futurs enseignants (Colognesi et al., 2021). La formation initiale des enseignants comporte des stages qui visent à soutenir le développement professionnel du stagiaire en étant encadré par plusieurs formateurs (superviseurs et maîtres de stage).

Durant les stages, les futurs enseignants ont l'occasion d'observer les pratiques de leur maître de stage et les comportements de leurs élèves. Ces moments d'observation pourraient contribuer à limiter le « choc de la réalité » (Huberman, 1989) par une compréhension fine des situations de classe et soutenir l'établissement du lien entre la théorie et la pratique du stagiaire.

Plus encore, le stage (d'observation) est une occasion pour le stagiaire de bénéficier de modelages cognitifs du maître de stage. Cela signifie que le maître de stage peut présenter de façon limpide des stratégies pédagogiques aux stagiaires. Après cela, le maître de stage et le stagiaire peuvent discuter ensemble des considérations qui entourent la pratique (Baco et al., 2022, 2023 ; Cutrer-Párraga, 2022). Cela n'a pas pour vocation de faire du stagiaire un « mini-moi » du maître de stage, mais bien de développer son répertoire comportemental, de façon éclairée. Par après, le stagiaire pourra (ou non) mobiliser ces pratiques selon les contextes.

Il convient de souligner que l'apport du modelage ne s'arrête pas là. Selon Carré (2004) :

le modelage agit sur la motivation, en ouvrant l'horizon de l'observateur vers de nouveaux bénéfices anticipés, en générant des affects, en agissant sur son système de valeurs. Il n'est pas jusqu'aux comportements créatifs qui ne soient influencés par le modelage, ce qui peut paraître paradoxal (p. 25).

Néanmoins, présenter de façon limpide ses pratiques n'est pas nécessairement aisé pour le praticien chevronné (Correa Molina & Gervais, 2024). Plusieurs gestes professionnels deviennent des habitudes et le maître de stage a peu l'occasion de présenter ses pratiques. Il n'est pas non plus nécessairement formé à cela (Baco et al., 2021). Du côté du stagiaire, sans outil, il peut éprouver des difficultés à identifier des gestes professionnels du maître de stage et des comportements des élèves et/ou à les analyser. L'outil qui est présenté dans ce document permet de soutenir l'observation et l'analyse des futurs enseignants lors de leur stage d'observation. Il permet de structurer la mise en mots de la pratique¹ du maître de stage et des comportements des élèves, ainsi que l'analyse qui est faite à différents niveaux (« faire état de la pratique », « prendre du recul », « se tourner vers l'avenir »). Les éléments observés peuvent être des gestes professionnels de gestion des apprentissages et de gestion de classe du maître de stage et des comportements des élèves.

Ce document présente, dans un premier temps, les différentes parties de l'outil (outil complet et consignes d'utilisation en annexe 1), puis les fondements théoriques qui ont permis de l'élaborer. Ces derniers sont également repris dans une série de tableaux (cf. section n°3 à n°6 du document).

¹ Il convient de souligner que l'outil présenté dans ce document ne vise pas à affirmer que l'ensemble des pratiques des enseignants peuvent être déterminées a priori par des recherches empiriques, ni à juger les pratiques des enseignants. Il a été conçu à des fins de formation afin permettre aux futurs enseignants d'analyser ce qu'ils observent lors de leur stage d'observation, au regard d'une variété d'indicateurs possibles (le contexte, les cours théoriques, des lectures, les effets sur les élèves, etc.).

2. Présentation générale de l'outil

L'outil OAPA (annexe 1) a pour but de soutenir le stagiaire a) à identifier et relever des stratégies de gestion des apprentissages et de gestion de classe des maîtres de stage et des comportements des élèves et b) à analyser les pratiques qu'il a observées. Pour ce faire, l'outil est constitué de trois parties. La **première partie** de l'outil, « **organisation générale** », concerne l'organisation générale de la ou des classe(s) que le stagiaire va observer et ensuite prendre en charge lors du stage d'enseignement. Elle permet de soutenir le stagiaire dans la prise de renseignements qui l'aideront à planifier et à anticiper son propre enseignement. La **deuxième partie** de l'outil, « **checklist des heures d'observation** », permet de soutenir l'observation du stagiaire en proposant une liste de vérification (checklist) de différents gestes professionnels du maître de stage et comportements des élèves. La **troisième partie** de l'outil, « **analyse des observations** », permet de soutenir le stagiaire dans l'analyse de ses observations, en lui proposant différents processus d'analyse.

La suite du texte propose d'aborder (1) les objets sur lesquels le stagiaire peut porter son regard (partie 2 de l'outil), à savoir: les gestes professionnels de la pratique enseignante (la gestion des apprentissages et de gestion de classe) et les comportements des élèves ; (2) les processus réflexifs qui ont été transposés/adaptés pour soutenir l'analyse d'une situation de classe (partie 3 de l'outil), en stage.

2.1 Les objets de l'analyse

L'outil porte sur différentes facettes de la gestion de classe et de la gestion des apprentissages qui sont des objets de l'analyse. En effet, la deuxième partie de l'outil (voir supra) propose de relater et d'analyser des gestes professionnels mis en place par le maître de stage pour 1) gérer l'apprentissage des élèves, au regard de la grille « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP) de Bocquillon et ses collègues (2024) (cf. tableau 2) ; 2) gérer la classe, le climat et l'environnement, au regard de la grille d'observation des pratiques de gestion de classe de Delbart et ses collègues (2023)(cf. tableau 3). L'outil propose donc d'observer un ensemble de gestes professionnels de gestion des apprentissages et de gestion de classe à partir de catégories d'observation issues de ces deux grilles. De plus, les futurs enseignants sont invités à se focaliser également sur le comportement des élèves (cf. tableau 4).

2.2 Les processus d'analyse des pratiques

En ce qui concerne l'analyse des pratiques (partie 3 de l'outil), cette partie de l'outil propose une adaptation du modèle de Derobertmeasure (2012) portant sur l'analyse de sa propre pratique (pratique réflexive) en un modèle pour l'analyse des pratiques d'autrui. Cela permet de soutenir au mieux les futurs enseignants dans l'analyse des pratiques observées en stage.

Le modèle de Derobertmeasure (2012) présente treize processus réflexifs répartis selon trois niveaux : le premier niveau concerne le fait de « **faire état de sa pratique** ». Cela renvoie à différents processus réflexifs (ex. décrire sa pratique, pointer ses difficultés...) qui permettent notamment de relater des événements pertinents. Le second niveau vise à « **prendre du recul au sujet de sa pratique** ». Cela concerne différents processus (ex. évaluer sa pratique, la légitimer...). L'un de ces processus concerne l'évaluation de sa pratique au regard, par exemple, de normes ou de modèles théoriques. Le troisième niveau vise à « **se tourner vers l'avenir** ». Pour ce faire, l'enseignant ou le stagiaire peut mobiliser différents processus tels que la proposition d'alternatives ou la théorisation.

Il est à noter que si ces niveaux de réflexivité et ces processus réflexifs visent initialement à porter un regard réflexif sur sa propre pratique, plusieurs de ces processus ont été adaptés, pour cet outil, pour analyser la pratique d'autrui (ex. proposer des alternatives à une pratique). Le tableau 1 présente comment un processus réflexif (décrire sa pratique) a été adapté en un processus d'analyse

(décrire la pratique d'autrui). Par exemple, un futur enseignant décrit la pratique de son maître de stage dans son rapport d'observation en écrivant : « *L'enseignant demande aux élèves de choisir une image et de l'expliquer aux autres élèves de la classe.* » (Coen et al., 2024).

Tableau 1

Adaptation du processus réflexif « décrire » en un processus d'analyse

	Processus réflexifs	Processus d'analyse
Décrire	Le (futur) enseignant décrit sa pratique. Ex. : « <i>Là, je leur demande d'analyser et de synthétiser le graphique</i> » (Bocquillon et al., 2019, p.8).	Le (futur) enseignant décrit la pratique d'autrui. Ex : « <i>L'enseignant demande aux élèves de choisir une image et de l'expliquer aux autres élèves de la classe.</i> » (Coen et al., 2024).

Dans le tableau 5, les différents processus d'analyse des pratiques d'autrui sont présentés. Le futur enseignant est amené par ces divers processus d'analyse à « faire état de la pratique d'autrui », à « prendre du recul » et à « se tourner vers l'avenir ». Pour le stagiaire, l'objectif final est d'envisager des règles/pistes pour sa pratique, notamment en théorisant (Derobertmeasure, 2012). En d'autres mots, par l'analyse des pratiques d'autrui, le stagiaire formule des règles pour sa propre pratique et développe donc sa réflexivité.

Pour faciliter la mise en œuvre de ces différents processus d'analyse, il est possible de proposer aux futurs enseignants de les mobiliser dans un certain ordre : décrire, positionner la pratique observée et proposer des alternatives, avant de théoriser des règles pour sa propre pratique. À des fins de formation, il est suggéré de suivre cet ordre même si le modèle initial (Derobertmeasure, 2012) ne le suggère pas. Cela se justifie, notamment, par le fait que si l'on ne décrit pas de manière objective les actions observées, « les niveaux d'analyse suivants (prise de recul et propositions de pistes pour les actions futures) peuvent être tronqués ». (Bocquillon et al., 2024, p.207).

3. Présentation de la grille des gestes professionnels de gestion des apprentissages

Le tableau 2 présente les différents gestes professionnels relatifs à la gestion des apprentissages qui peuvent être relevés lors de l'étape d'observation (cf. checklist de l'outil). Ce tableau présente 5 modules repris tels quels de la grille de Bocquillon et ses collègues (2024, pp. 222-234).

Tableau 2

Modules, catégories, modalités, définitions et exemples des gestes professionnels de gestion des apprentissages (Bocquillon et al., 2024, pp. 222-234)

Modules	Catégories	Modalités	Définitions	Exemples
Présentation	Présentation du «quoi» / du «comment»	Objectifs / plan / activité	Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant présente l'objectif de la leçon, le plan et/ou l'activité.	«Aujourd'hui, nous allons apprendre à résoudre des multiplications écrites.» (p.222).
		Exemples / contre-exemples	Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant présente un exemple ou un contre-exemple.	«Par exemple, le chien est un mammifère.» (p.222).
		Aspects importants	Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant souligne les aspects importants.	« Il est important de retenir que les invertébrés n'ont pas de colonne vertébrale.» (p.223).
		Contenu général	Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant présente « un «contenu général», c'est-à-dire le contenu à proprement parler de la leçon, qui n'est ni un objectif, ni un exemple/ contre-exemple, ni un aspect important. » (p.223).	«Pour poser une multiplication écrite, je vais écrire les nombres dans un abaqué.» (p.223).
	Présentation du «pourquoi» / «quand» / «où»		« Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant présente aux élèves la raison pour laquelle réaliser une tâche / utiliser un savoir (notamment lorsqu'il justifie l'objectif de la leçon). Elle est également codée lorsqu'il leur indique quand et/ou où réaliser une tâche / utiliser un savoir. » (p.222).	«La multiplication écrite, c'est utile pour faire des calculs rapidement. Par exemple pour savoir combien de bonbons acheter si je dois faire 150 paquets de 35 bonbons pour une fête. » (p.222).

	Présentation non verbale		« Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant s'aide du non verbal pour présenter un contenu. » (p.222).	<i>L'enseignant indique le plan de la leçon au tableau.</i>
Objectivations ²	Objectivation stéréotypée de la compréhension		Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant met en œuvre une intervention visant à objectiver la compréhension des élèves, mais que celle-ci n'encourage pas vraiment les élèves à s'exprimer au sujet de ce qu'ils ont compris / n'ont pas compris et qu'ils peuvent même répondre par l'affirmative à celle-ci sans avoir compris (p.227).	« D'accord? », « Ça va? » (p.227).
	Objectivation spécifique de la compréhension		Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant cherche à objectiver la compréhension des élèves de manière élaborée, permettant à l'élève de développer sa réponse et à l'enseignant d'obtenir de réelles informations sur ce que les élèves ont compris/n'ont pas compris (p.228).	« Qu'est-ce que tu comprends par rapport à ça? » « Je vais demander à quelqu'un de me dire avec ses mots ce que veut dire refoulement. » (p.228).
	Objectivation du contenu		Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant cherche à objectiver le contenu. Ces interventions prennent essentiellement la forme de questions sur le contenu qui visent à obtenir les « réponses attendues » liées au contenu de la leçon (p.228).	« Sur quoi se base l'approche systémique? » « Qu'est-ce que tu as noté [à la suite de la vidéo] par rapport au conscient [par opposition à l'inconscient]? » « Quelle est la capitale de la France? » (p.228).

² Les objectivations peuvent porter sur les objectifs, les connaissances préalables, le contenu enseigné, les objectifs de la leçon suivante, ... (Bocquillon et al., 2024).

	Objectivation de la métacognition	Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant encourage la manifestation de la métacognition des élèves, permettant à l'élève de verbaliser ses processus mentaux (p.228).	«Quelle méthode avez-vous utilisée pour récolter vos informations et retirer tous ces éléments importants?» (p.228).
	Objectivation de l'opinion / de l'expérience personnelle et / ou professionnelle / des représentations	Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant cherche à objectiver la façon dont l'élève conçoit un concept ou encore son avis/son expérience sur la question. L'enseignant « demande l'avis des élèves/ fait appel à leur expérience personnelle et/ou professionnelle /cherche à rendre observables leurs représentations » (p.229.)	«Et vous en tant que futurs animateurs, est-ce que vous envisagez la chose comme ça? Est-ce que pour vous ce serait une vocation?» «Selon vous, comment fonctionne une éolienne?»(p.229).
	Déplacement visant à objectiver la compréhension	« Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant se déplace dans la classe pour objectiver la compréhension des élèves, par exemple en observant leurs productions. » (p.229).	« Après avoir donné un exercice à réaliser aux élèves, l'enseignant passe entre les bancs pour observer leur travail en vue d'objectiver leur compréhension. » (p.229).
Consignes d'activités/ évaluation		Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant demande oralement à un ou des élèves de réaliser un exercice ou une évaluation formative liées au contenu/à la tâche.	«Réalisez cette série de calculs par groupes de deux. » (p.225).
Rétroactions en fonction des réponses des élèves (p. 231-232)	Rétroaction stéréotypée	Cette catégorie est relevée lorsque « l'enseignant approuve/désapprouve la réponse de l'élève sans expliquer pourquoi elle est bonne/mauvaise ; à la suite d'une réponse d'élève, l'enseignant complète la réponse/donne la bonne réponse lui-même sans l'expliquer. » (p.231).	«Ok. » «Mmb mmb. » Élève : « $3 \times 3 = 6$ ». Enseignant : «Non, $3 \times 3 = 9$. » (p.231).

Rétroaction spécifique	Cette catégorie est relevée lorsque « l'enseignant approuve/désapprouve la réponse de l'élève en expliquant pourquoi elle est bonne/mauvaise; à la suite d'une réponse d'élève, le futur enseignant donne la bonne réponse en l'expliquant/en expliquant le processus à suivre pour obtenir la bonne réponse » (p.231).	« Impeccable. Tu as utilisé les différentes stratégies de relecture que nous avons apprises ensemble. » (p.231)
Rétroaction sollicitant une correction / une amélioration / un développement	Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant sollicite « une correction/une amélioration/un développement de la réponse désigne les interventions par lesquelles le futur enseignant ne rompt pas l'épisode d'interaction, mais sollicite une correction, une amélioration ou un développement de la réponse par l'élève. » (p.231).	«Tu as oublié de vérifier ton calcul. Vérifie-le. » (p.231)
Rétroaction de contrôle	Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant sollicite « une autoévaluation ou une vérification de la réponse par l'élève lui-même. » (p.232).	«Tu connais la liste des critères utilisés pour vérifier que l'activité que vous avez préparée pour les enfants est correcte. Vérifie toi-même que tu as respecté tous les critères. » (p.232).
Rétroaction sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves	Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant sollicite « une évaluation mutuelle entre élèves consiste à demander à un ou à des élève(s) d'évaluer la réponse fournie par un élève. » (p.232).	«Quels sont les critères d'évaluation que le travail de Chloé respecte? Et quels sont les critères qu'il ne respecte pas?» (p.232).

	Rétroaction sur le soi	Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant donne « un jugement sur l'élève en tant que personne et non sur le produit ou sur le processus qu'il a mis en œuvre pour réaliser une tâche. Elle n'est pas recommandée. » (p.232).	« Tu es un super élève. » « Tu es nul. » (p.232).
	Rétroaction non verbale	Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant donne « une rétroaction à l'élève via un geste. » (p.232).	« Un pouce levé/baissé. Un hochement de tête pour signifier qu'une réponse est correcte. » (p.232).
	Déplacement visant à fournir des rétroactions	« Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant se rend près des élèves en vue de leur fournir des rétroactions. » (p.232).	« L'enseignant se déplace près d'un élève pour lui fournir un retour sur son exercice. » (p.232).
Etayage	Étais verbaux	« Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant fournit une aide verbale à un élève pour lui permettre de réaliser une tâche qu'il ne parvient pas à réaliser seul. Ces étais prennent notamment la forme de rappels (ex. : rappeler aux élèves les étapes à réaliser) ou d'indices. » (p.234).	« Souviens-toi, on a vu ensemble, comment faire preuve de solidarité lors de l'activité d'enseignement réciproque. » (p.234).
	Étais physiques	« Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant fournit une aide physique à un élève pour lui permettre de réaliser une tâche qu'il ne parvient pas à réaliser seul. » (p.234).	« Un enseignant aide un élève à tracer une lettre. » (p.234).
	Étais visuels	« Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant fournit une aide visuelle (graphique, schéma, etc.) à un élève pour lui permettre de réaliser une tâche qu'il ne parvient pas à réaliser seul. » (p.234).	(Souligner les éléments importants dans un texte. Affiches ou pense-bêtes qui représentent les étapes d'une démarche.) (p.234).

	Déplacements visant à fournir de l'étayage	« Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant se déplace afin de fournir de l'étayage à un ou des élèves. » (p.234).	<i>L'enseignant se déplace vers un élève pour lui représenter les étapes à suivre.</i>
--	--	---	--

4. Présentation de la grille des gestes professionnels de gestion de classe

Le tableau 3 présente les différents gestes professionnels relatifs à la gestion de classe, qui peuvent être relevés lors de l'étape d'observation (cf. checklist). Ce tableau présente 2 catégories et leurs modalités reprises telles quelles de la grille de Delbart et ses collègues (2023, pp. 23-30).

Tableau 3

Catégories, modalités, définitions et exemples des gestes professionnels de gestion de classe (Delbart et al., 2023, pp. 23-30)

Catégories	Modalités	Définitions	Exemples
Interventions préventives de l'enseignant (p. 23-28)	Gestion de l'espace	Cette modalité est relevée lorsque « l'enseignant gère les déplacements et le placement des élèves. Par exemple, l'enseignant donne des consignes claires pour le placement des élèves lors de travaux de groupe, l'enseignant assigne des places aux élèves dans le but de prévenir un écart de conduite, etc. » (p.7).	<i>L'enseignant indique à un élève de s'asseoir au premier banc à droite.</i>
	Gestion du temps efficace	Cette modalité est relevée « quand : - l'enseignant donne des indications claires aux élèves quant au temps dont ils disposent pour réaliser une activité ; - l'enseignant gère les transitions entre les activités, sans laisser de temps morts et en donnant des consignes claires aux élèves quant à l'activité qui va suivre. » (p.8).	
	Gestion du temps inefficace	Cette modalité est relevée « quand : - l'enseignant ne donne pas d'indications claires quant au temps disponible pour réaliser une activité ; - l'enseignant laisse des temps morts entre les différentes activités d'apprentissage ;	<i>L'enseignant utilise un sablier pour indiquer le temps que les élèves ont pour réaliser l'exercice.</i>

	- L'enseignant fait des digressions. » (p.8).	
Gestion logistique	Cette modalité est relevée lorsque l'enseignant gère « des aspects logistiques de la classe. Par exemple, le matériel nécessaire aux apprentissages est préparé (feuilles de cours, matériel spécifique pour une expérience, etc.). Cette catégorie concerne également la distribution des feuilles, la prise de présence, la remise de travaux, la notation au tableau, la disposition des bancs, etc. » (p.8).	<i>L'enseignant prend les présences.</i>
Enseignement de règles de conduite et des procédures et révision périodique des règles	Cette modalité est relevée lorsque le l'enseignant : « - enseigne les règles de conduite en classe, donne des exemples et des contre-exemples, et énonce les conséquences en cas d'écart de conduite ; - enseigne les procédures nécessaires au bon fonctionnement de la classe. (Ex. les sorties de classe, les arrivées tardives, etc.) ; - rappelle les règles de conduite, sans qu'un élève ait commis un écart de conduite. » (p.24).	<i>L'enseignant indique et montre que dans le couloir, il faut circuler en marchant.</i>
Rétroactions sur les comportements et renforcement des comportements appropriés	Cette modalité est relevée lorsque « l'enseignant fournit une rétroaction aux élèves sur leur comportement et renforce les comportements appropriés des élèves. » (p.10). L'enseignant valorise et encourage les comportements appropriés des élèves en utilisant un système de renforcement positif verbal et/ou tangible (félicitations, pouce levé, bon point, etc.), sans retirer les renforçateurs (Bocquillon et al., 2024).	<i>L'enseignant félicite Cindy qui a levé la main à chaque fois qu'elle voulait demander la parole.</i>
Gestion de la participation	Cette modalité est relevée lorsque l'enseignant engage les élèves dans l'apprentissage en désignant les élèves à l'aide d'un système aléatoire explicite (tirage au sort, bâtonnets,	<i>L'enseignant utilise un logiciel informatique pour tirer au sort un de ses élèves.</i>

	etc), en demandant une réponse collective instantanée (tableau blanc individuel, application avec QR code, etc.), en désignant les élèves parmi les volontaires, les non-volontaires, ou toute autre stratégie pour gérer la participation des élèves.	<i>L'enseignant demande à un élève qui lève le doigt de répondre à sa question.</i>
Captation de l'attention des élèves	Cette modalité est relevée lorsque l'enseignant capte « l'attention des élèves (signes non verbaux, bruits, silence, etc.), qui ne perturbent pas l'apprentissage, avant qu'il n'y ait un écart de conduite. » (p.27).	<i>L'enseignant tape deux fois dans les mains pour commencer une leçon.</i>
Supervision des activités d'apprentissage	Cette modalité est relevée « lorsque l'enseignant supervise les activités d'apprentissage. Par exemple, l'enseignant fournit des feedbacks aux élèves lors des exercices individuels ; l'enseignant balaie la classe du regard pendant les activités d'apprentissage ; etc. » (p.15)	<i>L'enseignant circule constamment, et ne reste pas à son bureau.</i>
Interventions sociales positives	Cette modalité est relevée lorsque l'enseignant apporte une attention particulière à ses relations avec les élèves, s'intéressant à leurs centres d'intérêts, formulant des marques de politesse, manifestant de l'affection positive (sens de l'humour, personnifier les contacts, etc.).	<i>L'enseignant dit «Bonjour » aux élèves qui rentrent en classe.</i>
Interventions sociales négatives	Cette modalité est relevée lorsque « l'enseignant menace, utilise le sarcasme, l'humiliation, critique un élève en tant que personne, regarde un élève de manière agressive, montre du doigt, etc. (ce type d'intervention n'est pas recommandé). » (p.27).	<i>L'enseignant utilise le sarcasme pour répondre à une interrogation d'un élève.</i>

Interventions correctives (p. 29-30)	Interventions indirectes (verbales et non verbales)	<p>Cette modalité est relevée « lorsque, pour gérer l'écart de conduite, l'enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se rapproche de l'élève dont le comportement est inapproprié ; - touche la chaise ou le banc de l'élève dont le comportement est inapproprié ; - fixe l'élève dont le comportement est inapproprié ; - fait un bruit ou un geste pour capter l'attention de l'élève dont le comportement est inapproprié ; - utilise le silence à bon escient pour ramener les élèves qui manifestent des écarts de conduite - ignore intentionnellement le comportement inapproprié d'un élève et renforce le comportement adéquat d'un élève à proximité. » (p.29). 	<p><i>L'enseignant regarde fixement l'élève dont le comportement est inapproprié.</i></p>
	Interventions directes (verbales efficaces, réprimandes verbales et retrait de la classe et rencontre avec l'élève)	<p>Cette modalité est relevée « lorsque l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rappelle le comportement attendu ; - l'enseigne à nouveau (en le présentant, en l'enseignant et en le faisant pratiquer à l'élève) ; - donne deux options à l'élève (le comportement attendu ou une autre solution moins attrayante) ; - donne une conséquence logique et éducative en lien avec l'écart de conduite ; - interpelle un élève à la suite d'un écart de conduite mais sans lui indiquer le comportement attendu (peu recommandé) ; - Retire de la classe un élève ; - Rencontre l'élève individuellement pour lui réenseigner le comportement attendu. » (p.30). 	<p><i>L'enseignant rappelle à un élève qu'il faut lever la main pour prendre la parole.</i></p>

	Interventions punitives	« Cette catégorie est relevée lorsque l'enseignant a recours à des interventions punitives telles que des punitions, des pertes de privilèges, des retenues qui ne sont pas associées aux conséquences formatives, ... pour punir un élève ayant eu un comportement inapproprié (ce qui n'est pas recommandé dans la littérature). » (p.30).	<i>L'enseignant crie sur l'élève ou interroge un élève distrait.</i>
--	-------------------------	--	--

5. Présentation de la grille relative aux comportements des élèves

Le tableau 4 présente l'ensemble des catégories relatives aux comportements des élèves en classe. Ce tableau constitue une aide pour compléter les éléments spécifiques aux comportements des élèves observés en classe lors de l'étape d'observation (cf. checklist de l'outil). Deux catégories sont reprises telles quelles de la grille précédemment citée (Delbart et al., 2023) : les écarts de conduite mineurs et majeurs. Les cinq autres catégories ont été créées, notamment à partir des deux grilles précédentes (Bocquillon et al., 2024 ; Delbart et al., 2023) en transposant certaines catégories relatives initialement à l'enseignant en catégories intéressantes pour obtenir des informations sur le comportement des élèves.

Tableau 4

Catégories, définitions, exemples d'interventions des élèves en classe

Catégories	Définitions	Exemples
Ecart de conduite mineurs (Delbart et al., 2023, p.31)	Cette catégorie est relevée lorsqu'un ou plusieurs élève(s) met(tent) en œuvre un écart de conduite mineur. Par écart de conduite mineur, on entend « un manquement aux attentes comportementales préalablement enseignées qui ne nuit pas au bon fonctionnement de la classe, ni à l'apprentissage des élèves, mais qui dérange l'élève lui-même ou quelques élèves autour de lui » (Bissonnette et al., 2016, p.102, cités par Delbart et al., p.31).	<i>Les élèves prennent la parole sans désignation de l'enseignant, alors que la règle est de lever le doigt pour participer.</i> <i>Un élève se moque de sa camarade.</i>
Ecart de conduite majeurs (Delbart et al., 2023, p.31)	Un ou plusieurs élève(s) commet(tent) un écart de conduite majeur. Par écart de conduite majeur, on entend « un manquement aux attentes comportementales préalablement enseignées qui nuit au bon fonctionnement de la classe, à l'enseignement du maître et par conséquent à l'apprentissage des élèves ; un comportement dangereux, illégal et illicite (violence, intimidation, drogue, vol, etc.) ; un écart de conduite mineur qui persiste malgré diverses interventions réalisées » (Bissonnette et al., 2016, p.103, cités par Delbart et al., p.31).	<i>Un élève intimide un autre camarade et le menace de mort.</i>
(Dé)placement des élèves	Cette catégorie est relevée lorsque les élèves entrent dans la classe et se placent et/ou se déplacent durant le cours, de manière appropriée, souhaitée/enseignée par l'enseignant.	<i>Les élèves rentrent en classe de manière civilisée et se mettent rapidement à leur place.</i>

Manifestation d'incompréhension	Cette catégorie est relevée lorsqu'un ou des élève(s) manifeste(nt) des marques d'incompréhension : il(s) dit(disent) qu'il(s) n'a(ont) pas compris, il(s) lève(nt) la main régulièrement pour poser des questions sur le contenu enseigné, il(s) a(ont) l'air perdu, etc.	<i>Un élève dit à voix basse : « je ne comprends rien ».</i>
Manifestation de la compréhension	Cette catégorie est relevée lorsqu'un ou des élève(s) manifeste(nt) des marques de compréhension : il(s) donne(nt) les réponses attendues.	<i>Trois élèves sur quatre montrent la bonne réponse sur leur ardoise.</i>
Interventions sociales positives	Cette catégorie est relevée lorsqu'un ou des élève(s) porte(nt) une attention particulière à la relation avec l'enseignant, s'intéressant à ses centres d'intérêts, formulant des marques de politesse, en manifestant de l'affection positive (sens de l'humour, etc.).	<i>Un élève demande à l'enseignant comment s'est passé son weekend.</i>
Participation à la gestion logistique	Cette catégorie est relevée lorsqu'un ou des élève(s) aide(nt) l'enseignant (ou le sollicite(nt) pour l'aider) à gérer le matériel, à distribuer les feuilles, à effacer le tableau, etc.	<i>Un élève demande pour distribuer les feuilles.</i>

6. Présentation de la grille des processus d'analyse

Le tableau 5 présente les trois grands niveaux d'analyse : faire état de la pratique d'autrui, prendre du recul et se tourner vers l'avenir. Ces niveaux sont subdivisés en processus d'analyse (quatre au total), et sont définis et exemplifiés dans ce tableau. Ces quatre processus d'analyse sont adaptés des processus réflexifs du modèle de Derobertmeasure (2012), développé par Bocquillon et ses collègues (2024). Ils permettent d'analyser les observations des pratiques de l'enseignant observé lors des stages d'observation. Il est intéressant de mobiliser ces processus dans un certain ordre : il est utile de d'abord décrire et prendre du recul sur les pratiques observées pour proposer des alternatives à la pratique d'autrui et réfléchir sur sa propre pratique d'enseignement.

Tableau 5

Niveaux et processus d'analyse, définitions, exemples

Niveaux d'analyse	Processus d'analyse	Définitions	Exemples
I. Faire état de la pratique	Décrire ³	Le stagiaire décrit les gestes professionnels et les comportements des élèves qu'il a observés, sur base des éléments repérés à l'aide de la checklist des gestes professionnels et des comportements des élèves (cf. tableaux 2, 3 et 4). Il décrit précisément, de manière factuelle et objective, les actions de l'enseignant observé (ce qu'il fait et de quelle manière il le fait), et les interactions avec les élèves.	<i>L'enseignant désigne un élève qui lève la main.</i>
II. Prendre du recul	Positionner la pratique ⁴	Le stagiaire positionne la pratique observée au regard : <ul style="list-style-type: none"> - des éléments apportés par l'enseignant observé ; - des connaissances contextuelles ; - des connaissances théoriques ; - des effets de la pratique sur les élèves. Il peut se poser des questions telles que « <i>La pratique observée est-elle efficace d'après l'enseignant, la littérature, le contexte ?</i> », « <i>Les élèves ont-ils compris le contenu ?</i> ». <p>Remarque : pour pouvoir mettre en œuvre ce processus d'analyse, une discussion avec l'enseignant observé est nécessaire au préalable de ce positionnement. Lors de cette</p>	<i>D'après une discussion avec l'enseignant, son but était de présenter aux élèves la matière de manière ludique, ce qui est plutôt efficace en fonction du temps alloué et de la compétence travaillée.</i> <p><u>Effets sur les élèves :</u> « <i>Les élèves n'ont pas compris le contenu qui se cachait derrière l'activité.</i> » (Bocquillon et al., 2019, p. 8-9).</p>

³ Ce processus d'analyse est adapté du processus réflexif « décrire » (Derobertmeasure, 2012) : au lieu de décrire sa propre pratique, l'observateur décrit la pratique d'autrui.

⁴ Ce processus d'analyse est adapté du processus réflexif « évaluer » (Derobertmeasure, 2012) : au lieu d'évaluer sa propre pratique, l'observateur positionne la pratique d'autrui observée au regard d'une variété d'indicateurs tels que les éléments apportés par l'enseignant observés ou encore des connaissances théoriques.

		discussion, le stagiaire lui demande les intentions qu'il avait lorsqu'il a mis en œuvre les pratiques relevées. Le stagiaire tente d'établir un lien entre la pratique observée et l'objectif que l'enseignant s'était fixé au départ. L'enseignant observé peut également être amené à légitimer sa pratique en formulant des arguments contextuels, pédagogiques ou éthiques sur lesquels il s'est basé pour choisir ses pratiques. Le stagiaire peut poser des questions à l'enseignant telles que « <i>Pourquoi avez-vous agi de cette manière-là à ce moment-là ?</i> », « <i>Quel était le but à atteindre ?</i> », « <i>Quelle était votre intention quand ... ?</i> », « <i>D'où vous vient cette stratégie pour gérer la classe ?</i> ».	
III. Se tourner vers l'avenir	Proposer des alternatives ⁵	Le stagiaire propose une ou des alternatives à la pratique observée. Il réfléchit aux éléments de la pratique de l'enseignant que celui-ci pourrait modifier et/ou améliorer. Il envisage les régulations que l'enseignant pourrait éventuellement mettre en place en se posant des questions telles que « <i>Quelles sont les alternatives que l'enseignant pourrait éventuellement mettre en place la prochaine fois ?</i> ».	<i>La prochaine fois, l'enseignant pourrait demander aux élèves de réaliser des exercices par groupes de 2, au lieu de proposer directement des exercices en autonomie.</i>
	Théoriser (développer des règles et des pistes pour sa propre pratique)	À partir de l'analyse de la pratique observée, le futur enseignant formule des règles, des recommandations, des théories personnelles, qui lui seront utiles pour sa pratique future . Il peut se demander si la pratique observée peut lui être utile pour sa propre pratique d'enseignement, s'il va rencontrer des difficultés en la mobilisant ou non, etc. en se posant des questions telles que « <i>Quelles règles de la pratique je peux formuler à partir de mon analyse des pratiques de l'enseignant observé pour guider ma pratique future ?</i> », « <i>Qu'est-ce que je retiens pour ma propre pratique ?</i> », « <i>Vais-je l'appliquer dans le stage d'enseignement ?</i> ». ⁶	<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 » (Bocquillon et al., 2019, p. 9)</i>

⁵ Ce processus d'analyse est adapté du processus réflexif « proposer des alternatives » (Derobertmeasure, 2012) : au lieu de proposer des alternatives à sa propre pratique, l'observateur propose des alternatives à la pratique d'autrui.

⁶ Ces règles peuvent évoluer au fur et à mesure du temps, par la confrontation avec la littérature et l'expérience.

7. Références

- Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046/1>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2022). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 71-105. <https://journal.admce.org/index.php/ejiref/article/view/150>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2023). Initial teacher training: Validation of a competence reference framework for the training of mentor teachers / cooperating teachers. *Frontiers in Education*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1010831>
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies : quand l'enseignant fait la différence*. De Boeck.
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2019). Guide pour analyser des situations d'enseignement-apprentissage (4^e éd.). *Working Papers de l'INAS*, 10, 1-48. https://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/WP10_2019_Guide_5_r%C3%A9flexivit%C3%A9-2019-2020-2.pdf
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>.
- Coen, C., Jochmans, B., Bocquillon, M., Baco, C. & Demeuse, M. (2024). *Que relatent de futurs enseignants dans leur rapport de stage après avoir observé leur maître de stage ?* [Communication]. 3^e Congrès international sur la formation et la profession enseignante, Genève.
- Correa Molina, E., & Gervais, C. (2024). *L'accompagnement des stagiaires. L'argumentation réflexive au service du formateur*. Presses de l'Université du Québec.
- Cutrer-Párraga, E. A., Hall-Kenyon, K. M., Miller, E. E., Christensen, M., Collins, J., Reed, E., et Beer, T. (2022). Mentor teachers modeling: affordance or constraint for special education pre-service teachers in the practicum setting? *Teacher development*, 26(4), 587-605. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2105939>
- Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, M.B. 22-02-2001, articles 3 & 8 § 2. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25595_000.pdf
- Delbart, L., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2023). Guide pour analyser des pratiques de gestion de classe. *Working Paper de l'INAS*, 2, 1-32. <https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/46679/1/WP02-2023.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* [thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut]. Hal Open Science. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>

8. Annexe 1 : Outil OAPA



OUTIL OAPA

Observer et Analyser la Pratique d'autrui pour s'Améliorer

(Version 1)

Constance Coen
Marie Bocquillon
Christophe Baco

Consignes d'utilisation pour les futurs enseignants

La consigne suivante est formulée aux futurs enseignants dans le cadre de leur formation.

Vous utilisez cet outil durant les 5h d'observation participante afin d'observer et d'analyser des gestes professionnels de votre maître de stage et des comportements des élèves. Le but de cet outil est de soutenir le lien entre les concepts théoriques et l'expérience en stage (lien théorie-pratique), dans la visée de vous aider à analyser des pratiques de classe de votre maître de stage et des comportements des élèves. Cela contribue à vous préparer au mieux à votre stage d'enseignement.⁷ Les tableaux présentés précédemment sont des aide-mémoires auxquels vous pouvez vous référer pour vous souvenir des différents éléments à compléter. En effet, les catégories de la checklist que vous devez compléter pour chacune des heures d'observation proviennent de ces grilles (Bocquillon et al., 2024 ; Delbart et al., 2023). Vous devez compléter chaque feuille du livret :

La première feuille à compléter concerne l'organisation générale de la ou des classe(s) que vous allez prendre en main lors du stage d'enseignement. Lors de votre stage d'observation, il est intéressant de vous renseigner sur diverses indications qui vous aideront à planifier et à anticiper votre futur enseignement.

Les deux feuilles suivantes concernent les 5 heures d'observation. Premièrement, à l'aide de la checklist, vous devez observer le déroulement de la leçon et relever un ensemble de gestes professionnels mis en œuvre par votre MDS, ainsi que les comportements émis par les élèves. Dans cette checklist, les éléments de gauche correspondent aux catégories des gestes professionnels de gestion des apprentissages (cf. tableau 2 présenté ci-dessus), ceux à droite correspondent aux catégories des gestes professionnels de gestion de classe (cf. tableau 3), et les éléments relatifs aux comportements des élèves sont présents à la fin de la checklist (cf. tableau 4). Vous devez compléter seulement les gestes de l'étape de la leçon que vous observez (en fonction de si c'est une ouverture, un milieu ou une fin de leçon). Il est possible de rajouter des commentaires dans la checklist pour renseigner vos observations et préciser la modalité (le type) du geste professionnel relevé (ex. : j'observe que mon MDS réalise la rétroaction suivante suite à la réponse d'un élève « *Super, tu es bien parti, mais tu as oublié une étape dans ton calcul. Je te laisse quelques minutes pour corriger cela* ». Pour cet exemple, il convient de cocher dans la checklist le geste « rétroaction » et de noter à côté que c'est une rétroaction sollicitant une amélioration).

Deuxièmement, après avoir observé et complété la checklist de chaque heure, vous devez compléter les processus d'analyse présents sur la feuille suivante (recto-verso). Ces processus d'analyse sont expliqués précédemment (cf. tableau 5). Un de ces processus d'analyse nécessite une discussion avec votre MDS à propos des intentions qu'il avait en mettant en œuvre certaines pratiques. Pensez à prévoir cette discussion pendant ou après vos observations. **Remarque importante** : il n'est pas question de juger les pratiques de votre MDS mais bien de les décrire sur base de la checklist, de les analyser sur base de la discussion avec votre MDS et de vos connaissances (théoriques, contextuelles, ...), de proposer des alternatives aux pratiques observées et de réfléchir à ce qu'elles peuvent vous apporter pour votre propre pratique.

Vous devez réaliser les deux parties de l'outil pour chacune des heures d'observation, soit compléter la checklist et les processus d'analyse **cinq fois**. À la fin de votre stage d'observation, vous devrez nous remettre le tout, soit 11 feuilles (la première feuille sur l'organisation générale de la classe et les 10 feuilles recto-verso pour les 5h d'observation, soit une checklist et une grille d'analyse pour chaque heure d'observation), et ce au plus tard 7 jours maximum **après la fin du stage d'observation**. Cet outil vous sera utile dans la rédaction de votre rapport d'observation et d'enseignement (cf. consignes de stage).

⁷ Compétence 13 de l'enseignant : « Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée. » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2001, p.1).

Nom du stagiaire : Date : Nom du MDS :

Partie 1 : L'organisation générale de la classe (ou des classes)

- Combien de classes vas-tu observer ? _____
- Combien d'élèves y a-t-il par classe ? _____
- De quelle manière est/sont disposée(s) la(les) classe(s) ? Dessine schématiquement un plan de la disposition des bancs, la position du bureau et du tableau.

- Est-il possible de bouger la disposition (entoure) ? Oui / Non
- Y a-t-il :
 - Des affiches/aide-mémoires sur les apprentissages ;
 - Des affiches/aide-mémoires des règles de comportements ;
 - Du matériel spécifique pour les apprentissages ;
 - Du matériel spécifique pour la gestion des comportements.
- Si tu as coché des éléments ci-dessus, décris-les et demande-toi si cela va t'être utile pour ton stage d'enseignement :

Commentaires supplémentaires :

Partie 2 : Checklist de la _____ heure d'observation

Une ouverture d'apprentissage	
Présentation :	Captation de l'attention :
Objectivations des objectifs :	Gestion de la participation :
Objectivations des connaissances préalables :	Interventions correctives de gestion de classe :
Rétroactions :	Interventions sociales :
Autre(s) :	Autre(s) intervention(s) préventive(s) :
Un milieu d'apprentissage	
Etayage :	Gestion du temps/espace :
Présentation du «quoi/comment » :	Gestion de la participation :
Déplacement(s) :	Interventions correctives de gestion de classe :
Rétroaction(s) :	Interventions sociales :
Consignes d'activités/évaluation :	Gestion logistique :
Objectivations sur le contenu enseigné :	Autre(s) intervention(s) préventive(s) :

Une clôture d'apprentissage	
Synthèse des éléments essentiels à retenir :	Gestion du temps/espace :
Objectivations sur le contenu enseigné :	Gestion de la participation :
Présentation de l'objectif de la leçon suivante :	Interventions correctives de gestion de classe :
Rétroaction(s) :	Interventions sociales :
Consignes pour des exercices individuels (devoirs/révisions) :	Gestion logistique :
Autre(s) :	Autre(s) intervention(s) préventive(s) :
Interventions des élèves	
Manifestation de l'incompréhension :	Écarts de conduite mineurs :
Manifestation de la compréhension :	Écarts de conduite majeurs :
Placement des élèves :	Participation à la gestion logistique :
Interventions sociales positives :	Autre(s) :

Partie 3 : Analyse des observations de la _____ heure (cf. tableau 5)

Je **décris** les pratiques que j'ai observées :

Je **positionne les pratiques observées** au regard des informations fournies par mon maître de stage, de mes connaissances théoriques et contextuelles :

Nom du stagiaire : Date : Nom du MDS :

Je propose des **alternatives** aux pratiques que j'ai observées :

Je **théorise** (développe des règles/pistes) pour ma propre pratique :