

UNIVERSITÉ DE MONS

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Étude des planifications de leçons de français de futurs instituteurs primaires avant et après l'introduction du modèle de l'Enseignement Explicite au sein de leur dispositif de formation

Direction :

A. DEROBERTMASURE

M. BOCQUILLON

Mémoire présenté par

Barbara JOCHMANS en vue de

l'obtention du diplôme de

Master en Sciences de l'Éducation,

à finalité spécialisée en enseignement

et apprentissages scolaires

Année académique 2018-2019

Remerciements

Je témoigne toute ma reconnaissance à Monsieur Antoine Derobertmasure, mon directeur de mémoire, pour son encadrement de qualité, ses conseils et ses remarques judicieuses qui m'ont permis de mener à bien la rédaction de ce mémoire. Merci pour sa disponibilité et ses nombreux encouragements.

Je tiens également à remercier Madame Marie Bocquillon, ma co-directrice, pour son suivi tout au long de mon master. Merci pour ses conseils toujours pertinents qui m'ont fait évoluer tout au long de mon cursus universitaire.

Merci à Madame Lucrezia Di Leo, ma maitre de stage de Master 1, de m'avoir laissé l'opportunité de dispenser une formation à l'Enseignement Explicite à ses étudiants. Merci pour sa confiance et sa bienveillance.

De plus, je remercie les futurs instituteurs primaires à qui j'ai dispensé la formation à l'Enseignement Explicite. Merci pour leur écoute et pour leur investissement.

Enfin, un merci tout particulier à Émilie et Joachim, mes maitres de stage de Master 2. Merci à eux d'avoir développé chez moi une profonde passion pour le métier de pédagogue. Merci pour leur suivi de qualité, leurs encouragements et pour la grande confiance qu'ils m'ont accordée durant ces 8 mois passés à leurs côtés. Merci à eux d'avoir cru en moi.

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	5
Liste des tableaux	7
Introduction	8
Première partie : cadre théorique	10
Chapitre 1 : La planification.....	11
1. Qu'est-ce que la planification ?.....	11
2. Pourquoi planifier ?.....	12
3. Quand planifier ?.....	15
4. Comment planifier ?.....	18
4.1 Les modèles de planification.....	18
4.2 La planification ouverte	19
4.3 La planification sur l'année.....	21
4.4 La planification d'une séance.....	22
5. La planification en formation initiale.....	23
Chapitre 2 : la formation à la planification.....	25
1. Le coaching	25
2. Le feedback	26
2.1 Définition	26
2.2 Pistes d'action pour délivrer un feedback centré sur l'apprentissage (Lambert, Rossier, & Daele, 2009).....	27
Chapitre 3 : l'Enseignement Explicite	29
1. L'enseignement efficace	29
2. L'Enseignement Explicite	30
2.1 La gestion des apprentissages.....	31
Deuxième partie : méthodologie	39
Chapitre 4 : méthodologie	40
1. Introduction et questions de recherche.....	40
2. Déroulement.....	42
2.1 Préparation du support de formation	42
2.2 Formation à l'Enseignement Explicite	43
2.3 Réalisation d'une leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite	45
2.4 Feedback formulé à propos de la leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite	47
2.5 Échantillon traité et récolte des données	50
2.6 Analyse des planifications.....	51

2.7	Analyse des feedbacks	52
2.8	L'analyse de données textuelles / de contenu.....	53
2.9	La grille d'analyse des planifications réalisée de manière déductive.....	55
2.10	La grille d'analyse des planifications réalisée de manière inductive	63
Troisième partie : analyse des résultats.....		64
Chapitre 5 : analyse des gestes professionnels planifiés avant et après la formation à l'Enseignement Explicite		65
1.	Analyse globale des gestes professionnels planifiés par l'ensemble des étudiants aux différents temps.....	65
2.	Analyse du feedback et analyse spécifique des gestes professionnels planifiés	68
2.1	Analyse du feedback d'amélioration formulé pour les 8 gestes professionnels : <i>étudiant 1 – groupe 1</i>	71
2.2	Analyse spécifique des 8 gestes professionnels : <i>étudiant 1 – groupe 1</i>	71
2.3	Analyse du feedback d'amélioration formulé pour les 8 gestes professionnels : <i>étudiant 2 – groupe 1</i>	75
2.4	Analyse spécifique des 8 gestes professionnels : <i>étudiant 2 – groupe 1</i>	75
2.5	Analyse du feedback d'amélioration formulé pour les 8 gestes professionnels : <i>étudiant 3 – groupe 2</i>	79
2.6	Analyse spécifique des 8 gestes professionnels : <i>étudiant 3 – groupe 2</i>	79
2.7	Analyse du feedback d'amélioration formulé pour les 8 gestes professionnels : <i>étudiant 4 – groupe 2</i>	83
2.8	Analyse spécifique des 8 gestes professionnels : <i>étudiant 4 – groupe 2</i>	83
2.9	Analyse du feedback d'amélioration formulé pour les 8 gestes professionnels : <i>étudiant 5 – groupe 3</i>	87
2.10	Analyse spécifique des 8 gestes professionnels : <i>étudiant 5 – groupe 3</i>	87
2.11	Analyse du feedback d'amélioration formulé pour les 8 gestes professionnels : <i>étudiant 6 – groupe 3</i>	91
2.12	Analyse spécifique des 8 gestes professionnels : <i>étudiant 6 – groupe 3</i>	91
Quatrième partie : discussion, conclusion, limites et perspectives		95
Chapitre 6 : discussion		96
Conclusion.....		103
Limites et perspectives		106
Bibliographie.....		108
Table des annexes		114

Liste des tableaux

Tableau 1 : Quand les enseignants planifient-ils ? (Scheepers, 2013).....	17
Tableau 2 : exemples de rubriques, sous-rubriques et de feedbacks formulés	49
Tableau 3 : grille d'analyse des feedbacks formulés par la chercheuse/formatrice.....	52
Tableau 4 : grille d'analyse des planifications réalisée de manière déductive	56
Tableau 5 : ensemble des gestes professionnels planifiés par les 13 étudiants aux trois moments	67
Tableau 6 : feedback d'amélioration étudiant 1 - groupe 1	71
Tableau 7 : nombre d'occurrences relatives aux 8 gestes professionnels analysés dans les préparations de leçons de l'étudiant 1 - groupe 1	71
Tableau 8 : feedback d'amélioration étudiant 2 - groupe 1	75
Tableau 9 : nombre d'occurrences relatives aux 8 gestes professionnels analysés dans les préparations de leçons de l'étudiant 2 - groupe 1	75
Tableau 10 : feedback d'amélioration étudiant 3 - groupe 2	79
Tableau 11 : nombre d'occurrences relatives aux 8 gestes professionnels analysés dans les préparations de leçons de l'étudiant 3 - groupe 2	79
Tableau 12 : feedback d'amélioration étudiant 4 - groupe 2	83
Tableau 13 : nombre d'occurrences relatives aux 8 gestes professionnels analysés dans les préparations de leçons de l'étudiant 4 - groupe 2	83
Tableau 14 : feedback d'amélioration étudiant 5 - groupe 3	87
Tableau 15 : nombre d'occurrences relatives aux 8 gestes professionnels analysés dans les préparations de leçons de l'étudiant 5 - groupe 3	87
Tableau 16 : feedback d'amélioration étudiant 6 - groupe 3	91
Tableau 17 : nombre d'occurrences relatives aux 8 gestes professionnels analysés dans les préparations de leçons de l'étudiant 6 - groupe 3	91

Introduction

Le Décret « Missions » mis à jour en 2016 (Fédération Wallonie Bruxelles, 2016) portant sur les diverses dispositions en matière d'enseignement indique que le plan de pilotage comprend entre autres les deux points suivants : « *la stratégie déployée pour arriver à la réussite de chaque élève et lui permettre de maîtriser les apprentissages et d'atteindre les objectifs attendus* » et « *la stratégie de l'établissement pour lutter contre l'échec scolaire, le décrochage scolaire et le redoublement* ». De nombreuses recherches ayant pour but de décrire les stratégies d'enseignement favorisant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques auprès des élèves en difficulté de l'école élémentaire ont été réalisées. Celles-ci ont eu lieu sur une durée d'environ 40 ans et ont impliqué plus de 30 000 élèves. Bissonnette, Gauthier, Richard & Bouchard (2010) ont effectué une synthèse de 362 d'entre elles. Les résultats ressortant de celles-ci démontrent que « les méthodes d'enseignement structurées et directives telles que l'Enseignement Explicite, sont celles à privilégier pour l'enseignement des matières de base auprès des élèves en difficulté » (Baker & al., 2002; Ehri & al., 2001 ; Gersten & Baker, 2001 ; Kroesbergen & Van Luit, 2003 ; Sencibaugh, 2007 ; Swanson, 1999, cités par Bissonnette, Gauthier, Richard & Bouchard, 2010, p.28).

Cette méthodologie ayant fait ses preuves, il semblerait donc judicieux que tout enseignant soit formé à celle-ci afin de l'utiliser à bon escient dans sa classe. Cette formation devrait, par conséquent, être systématiquement proposée dès la formation initiale des enseignants.

Il existe deux grandes fonctions de l'enseignement : la gestion de la classe et la gestion des apprentissages (Gauthier & al., 2013). Le modèle de l'Enseignement Explicite relatif à la gestion des apprentissages est scindé en trois phases majeures : la phase de préparation (planification) des apprentissages, la phase d'interaction avec les élèves ainsi que la phase de consolidation des apprentissages (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Ce mémoire se centre sur la première phase correspondant à la préparation de la gestion des apprentissages (planification). Celui-ci a pour but d'étudier si l'introduction du modèle de l'Enseignement Explicite au sein d'un dispositif de formation initiale d'enseignants provoque un éventuel impact lors de la planification de leurs leçons.

Dans le cadre du cours de psychologie des apprentissages, une formation à l'Enseignement Explicite d'une durée de 5 heures a été dispensée à deux classes de futurs enseignants inscrits en deuxième année du bachelier instituteur primaire. À la suite de cette formation, il a été demandé à ceux-ci de produire une leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite : celle-ci devant être prestée durant leur stage en 5^{ème} année primaire.

Le dispositif mis en place inclut également, pour une partie des étudiants, la délivrance d'un feedback à la suite de la réalisation de la leçon de français basée sur le modèle de l'Enseignement Explicite.

Selon la méthodologie de l'Enseignement Explicite, certains gestes professionnels sont davantage à privilégier que d'autres tels que la planification de questions métacognitives, la planification des stratégies cognitives, etc. Par le biais de la formation dispensée, ces gestes considérés comme « primordiaux » ont été enseignés aux étudiants. Ce mémoire tend donc à analyser par le biais d'une analyse de contenu thématique, les planifications de leçons de ces futurs enseignants afin d'étudier les gestes professionnels planifiés dans leurs préparations avant la formation, après la formation sans feedback et après la formation avec feedback.

En effet, un feedback a été formulé pour certains de ces étudiants afin de les guider dans l'apprentissage de ce nouveau modèle d'enseignement. Celui-ci avait notamment pour but que ceux-ci puissent réguler la planification de leur leçon. Le deuxième objectif poursuivi dans le cadre de ce mémoire tend donc à analyser l'éventuel impact du feedback dans la planification des gestes professionnels retrouvés dans les préparations de leçons de français de ces futurs instituteurs. À la suite des résultats obtenus, une discussion relative à certains d'eux sera proposée afin de rendre compte, notamment, de l'éventuel impact de la formation dispensée. Cela mènera, par conséquent, à la formulation de pistes d'amélioration et de perspectives à propos du dispositif de formation ayant été mis en place.

Première partie : cadre théorique

Chapitre 1 : La planification

1. Qu'est-ce que la planification ?

Au sens large, on pourrait définir la planification comme « un processus psychologique de base au cours duquel un individu visualise le futur, inventorie les moyens et les fins et construit une structure de base qui orientera son action future » (Clark & Yinger, 1980, cités par Vaeremans, 2013, p.103).

Planifier c'est donc visualiser le futur. L'individu, en l'occurrence ici l'enseignant, réalise quelque chose au moment présent qui aura lieu dans un moment futur (Musial, Pradère & Tricot, 2012). La planification d'une leçon, c'est donc l'anticipation du déroulement de celle-ci et des résultats souhaités (Hensler & Therriault, 1997). Cependant, planifier ne veut pas dire que tout ce qui aura été anticipé se déroulera comme nous l'avions prévu. Planifier, c'est donc « naviguer à vue et être surpris par la tempête, c'est s'engager dans une démarche rationnelle de conception pour préparer efficacement la mise en œuvre de l'enseignement » (Musial, Pradère & Tricot, 2012, p.162). On pourrait qualifier comme « efficaces » les enseignants planifiant scrupuleusement leur travail et celui de leurs élèves (Clark, 1989 ; Lalik & Niles, 1990 ; Putnam & Johns, 1987, cités par Dessus, 2002, p.17).

Lors de sa planification, l'enseignant veille donc à « choisir en connaissance de cause, les moyens les plus adéquats pour y parvenir » (Hensler & Therriault, 1997, p.5).

Plus précisément, la planification est un enjeu pédagogique, c'est-à-dire « qu'elle se situe à l'intersection des approches disciplinaires (enseignement du français, des mathématiques, de l'histoire, de la musique, etc.) et transversales (gestion de classe, discipline, évaluation, etc.) (Maulini & Vellas, 2001, p.5). Elle consiste en la préparation didactique de la séquence d'apprentissage durant laquelle une structure des contenus est réalisée, permettant notamment de réduire les éventuelles contraintes pouvant surgir lors de la séquence (Altet, 1991, citée par Altet, 2002). La planification n'est donc pas un processus banal, bien au contraire. En effet, celui-ci « mobilise des conceptions, des savoirs, des manières de faire et de raisonner, des instruments et des technologies plus ou moins sophistiquées » (Maulini & Vellas, 2001, p.6).

Une planification des apprentissages consiste à « prévoir des éléments organisationnels, pédagogiques et scientifiques relatifs à un ensemble d'apprentissages se déroulant sur une période déterminée, amenant à décider : quels apprentissages mener ? Dans quel ordre ? Comment les articuler ? Comment respecter les orientations didactiques de la discipline ? Comment anticiper l'évaluation des apprentissages qui auront été réalisés ? etc. » (Roegiers, 2011, p.212).

En résumé, l'acte de planifier est donc une tâche jugée comme étant complexe durant laquelle l'enseignant se retrouve à penser à de nombreux éléments interconnectés en fonction d'un très grand nombre de facteurs interreliés. Ce processus cognitif « consiste à trouver un compromis adapté aux spécificités de la classe, afin d'œuvrer en faveur de l'apprentissage des élèves » (Wanlin, 2009, p.121).

2. Pourquoi planifier ?

Diverses conclusions de recherches tendent à avancer que les enseignants sont davantage efficaces lorsqu'ils sont mieux organisés grâce, notamment, à la planification. « La planification de l'enseignement exerce une influence directe sur les occasions d'apprendre dont disposent les élèves, sur la couverture plus complète des contenus d'apprentissage au programme, sur le regroupement des contenus en vue de leur enseignement de même que sur le développement de la centration de l'enseignant sur les processus généraux de classe (Gauthier, Desbiens & Martineau, 2004, p.16). En d'autres mots, la planification aura une influence directe sur les interactions pédagogiques entre l'enseignant et les apprenants (Adams & Engelmann, 1996, cités par Gauthier & al., 2013, p.138).

Trois fonctions de la planification ont été identifiées par Clark et Yinger (1979) à partir d'études de cas. La première fonction porte sur le fait que la planification permet de rencontrer les besoins personnels de l'enseignant. La deuxième, quant à elle, vise à organiser l'environnement éducatif, tandis que la troisième consiste à organiser les activités d'enseignement et d'apprentissage (Charlier, 1989).

Ces trois fonctions de la planification rejoignent celles proposées par Gauthier et ses collaborateurs qui mentionnent également que la planification permet de transformer et d'adapter les programmes et les contenus de cours aux circonstances propres à chaque situation. Lors de la planification, l'enseignant a également la possibilité d'anticiper (dans une certaine mesure) la réaction des élèves (Gauthier & al, 2004, p.16). Planifier sert donc à « diminuer les niveaux d'incertitude de l'enseignant et de non-prédictibilité sous-jacents aux différentes situations d'enseignement » (Clark & Elmore, 1981, cités par Wanlin, 2009, p.166). La planification comporte véritablement de nombreuses fonctions telles que se remémorer le contenu à enseigner, préparer ou acquérir le matériel ou encore le curriculum, prendre des décisions sur le contenu, la durée etc. En résumé, la planification vise notamment à répondre à deux questions : « *Sur quoi vais-je travailler ? Comment vais-je présenter cela au mieux à mes élèves ?* » (Dessus, 2000, p.101).

La recherche à propos de la planification ne s'arrête pas là. En effet, les enseignants ne planifient pas seulement pour les différents éléments évoqués ci-dessus. Les enseignants planifient, en réalité, pour de multiples raisons (Wanlin, 2009) comme le fait de planifier pour des raisons organisationnelles et administratives. Par exemple, l'enseignant planifie afin de faciliter le travail d'autres enseignants en cas de remplacements (Mc Cutcheon, 1980 ; Clark & Peterson, 1986 ; Sardo-Brown, 1990 ; Yildirim, 2003, cités par Wanlin, 2009, p.118). De plus, le travail de planification est effectué pour des raisons personnelles et psychologiques. Par exemple, l'enseignant éprouve le besoin de mémoriser une image mentale des situations d'enseignement-apprentissage (Morine-Dershimer, 1977, 1979 ; Smith & Sendebach, 1979 ; Yinger & Clark, 1982, 1983 ; Tochon, 1993, cités par Wanlin, 2009, p.118). L'enseignant planifie également pour des raisons pédagogiques : il souhaite par exemple trouver les moyens d'atteindre les objectifs d'enseignement (Clark & Yinger, 1979, cités par Wanlin, 2009, p.118) ainsi qu'optimiser la qualité de la situation d'enseignement-apprentissage (Bromme, 1982 ; Creemers & Westerhof, 1982, cités par Wanlin, 2009, p.118). Planifier sa leçon fournit à l'enseignant un outil permettant de mesurer l'écart entre ce qu'il avait prévu et ce qu'il a réalisé réellement en situation d'interaction. Grâce à cela, l'enseignant peut donc réguler l'activité qu'il avait planifiée. L'absence de cette régulation peut avoir des répercussions sur les enseignants et leurs élèves. En effet, l'enseignant aurait tendance à penser qu'il n'est par exemple pas compétent.

De plus, il serait tenté de reporter la faute sur ses élèves en pensant, à titre d'exemple, que ceux-ci n'ont pas bien travaillé durant la leçon. Planifier fournit donc la possibilité à l'enseignant de se poser la question : « *Pourquoi mon enseignement ne s'est-il pas déroulé comme je l'avais prévu et qu'est-ce que je peux faire pour améliorer les choses, si elles doivent être améliorées ?* » (Musial & al, 2012, p.181).

Planifier un enseignement est à la fois bénéfique à l'enseignant ainsi qu'à ses élèves. En effet, la planification permet de susciter la motivation des apprenants. Lorsque l'enseignant planifie, il va décider de la manière dont il va présenter l'apprentissage visé ainsi que la tâche qui sera à réaliser afin que ses élèves puissent en percevoir le sens. En effet, un parallèle avec la méthodologie de l'Enseignement Explicite peut être réalisé étant donné que dans celle-ci, la présentation de l'objectif d'apprentissage permet à l'élève de savoir ce qu'on attend de lui dans le but qu'il puisse canaliser son énergie de la meilleure des façons (Gauthier & al., 2013, p.103). La motivation des élèves est également favorisée lorsque sont planifiés les moyens pour que ceux-ci se sentent capables d'apprendre la nouvelle connaissance ainsi que réaliser les tâches que l'enseignant leur propose (Roegiers, 2011, p.59).

Bien évidemment, planifier demande des efforts et du temps surtout lorsque cette planification est réalisée par écrit (Hensler & Therriault, 1997). Bien planifier donne à l'enseignant une plus grande liberté et lui permet donc d'avoir une meilleure emprise en situation d'interaction (Hensler & Therriault, 1997). Durant la phase d'interaction, l'enseignant « traduit ses décisions de planifications en comportements » (Charlier, 1989, p.86). La planification a un rôle primordial dans « les interactions pédagogiques entre enseignant et élèves puisque les plans de leçons auxquels elle aboutit occupent une place centrale dans les processus de pensée des enseignants pendant qu'ils donnent cours (Borko & Shavelson, 1990 ; Wanlin & Crahay, 2012, cités par Wanlin, 2016, p.341). Cependant, l'enseignant devra être attentif au fait de ne pas être trop rigide face à sa préparation. En effet, ne pas se détacher de celle-ci en situation d'interaction pourrait être contre-productif (Gauthier, 1997, cité par Wanlin, 2009, p.118).

3. Quand planifier ?

Précisons d'abord que la planification n'est pas une démarche linéaire mais plutôt une démarche dite en spirale (Hensler & Therriault, 1997). C'est-à-dire que l'enseignant est amené à revenir sur sa planification à plusieurs reprises.

Jackson (1968) définit trois phases relatives au processus d'enseignement : les phases préactive, interactive et post-active. (Hensler & Therriault, 1997, p.11). La phase interactive correspond au moment où l'enseignant est en interaction avec ses élèves : c'est donc la leçon en tant que telle. La phase préactive se déroule avant la séance tandis que la séance postactive a lieu, quant à elle, après la séance (Riff & Durand, 1993, p.81). La planification intervient dans chacune d'entre elles selon des degrés variables (Hensler & Therriault, 1997), et non pas seulement dans la phase préactive comme on pourrait, aux premiers abords, le penser.

Lors de la phase préactive, l'enseignant rassemble les informations, explore, délibère, prend des décisions et rédige la planification. Durant la phase interactive, il ajuste sa planification en gardant bien en tête son objectif d'apprentissage planifié au préalable. Pour terminer, la phase postactive consiste en un retour réflexif sur ce qu'il a produit. C'est-à-dire que l'enseignant évalue les résultats avec objectivité, décèle les causes et tire profit de l'expérience vécue (Hensler & Therriault, 1997, p.12).

Des recherches effectuées auprès d'instituteurs expérimentés (Yinger, 1977 ; Clark, 1977, cités par Riff & Durand, 1993, p.84) ont montré que les planifications de ceux-ci portaient sur différents aspects tels qu'« une tranche horaire, une journée, une semaine, un mois, un semestre et une année, à partir d'un découpage diversifié des contenus enseignés : un cycle d'activité, une séance ou une tâche d'apprentissage » (Riff & Durand, 1993, p.84). D'autres recherches réalisées auprès d'autres enseignants confirment également que plusieurs manières de planifier sont coexistantes chez un seul et même enseignant, celles-ci étant distinguées notamment par leur échéance (Tochon, 1989, p.29). L'enseignant est donc amené à planifier à courte, moyenne et longue durées.

Les planifications de courte durée sont des scénarios de séances qui définissent « le processus de conduite d'une activité pédagogique en termes de tâches élèves, tâches professeurs et d'utilisation des ressources les mieux adaptées » (Musial & al, 2012, p.167).

Il s'agit donc de planifications journalières décrivant précisément pour un module ou une séquence d'apprentissage, la manière dont chaque activité d'apprentissage se déroule, ainsi que le matériel didactique et le dispositif d'évaluation formative à adopter (Roegiers, 2011). La planification de courte durée correspond donc davantage à l'heure de cours à préparer pour le lendemain (Dufays, Bouhon, De Kesel & Plumet, 2013, p.10).

Les planifications de durée moyenne équivalent, quant à elles, à la planification de la séquence didactique étalée sur plusieurs semaines. Ce sont des planifications intermédiaires qui articulent les différents apprentissages, ressources et compétences en fonction des besoins des élèves (Roegiers, 2011, p.214).

Finalement, les planifications de longue durée sont des progressions se préoccupant de la manière dont sont réparties les séquences d'apprentissage et la chronologie de celles-ci en fonction du calendrier scolaire (Musial & al, 2012). Elles correspondent aux planifications dites annuelles qui décrivent « pour une année, la progression des grandes étapes de l'apprentissage, selon les paliers de compétences, et prévoit les moyens d'évaluation » (Roegiers, 2011, p.214).

Les enseignants utilisent donc différents types de planifications étant assemblés les uns aux autres et interagissant de manière complexe (Clark & Lampert, 1986, cités par Wanlin & Bodeux, 2007, p.2).

Les enseignants experts auraient tendance à planifier leurs actions sur le plus long terme et sembleraient avoir davantage de souplesse à propos de leur planification en modifiant leurs activités d'apprentissage et en improvisant en fonction des contraintes face auxquelles ils sont confrontés en situation d'interaction. Les enseignants débutants, eux, planifieraient sur le plus court terme et essaieraient de s'écarter le moins possible des activités prévues initialement même si celles-ci ne fonctionnent pas (Tochon, 1990, cité par Chouinard, 1999, p.504).

En conclusion de cette partie, il semblerait pertinent de s'intéresser aux moments pendant lesquels les enseignants belges francophones planifient leurs leçons étant donné que l'étude réalisée dans le cadre de ce mémoire porte sur un échantillon de futurs instituteurs primaires belges francophones. Une enquête exploratoire a été conduite par Scheepers (2013) à propos de la planification de certains enseignants. Les répondants étant 20 enseignants de l'enseignement secondaire et 3 enseignants de l'enseignement primaire.

Dans cette enquête, la question « Quand planifiez-vous ? » leur a, entre autres, été posée. Le tableau ci-dessous présente les réponses des enseignants à propos des différents items relatifs à de cette question. Il en ressort de cette enquête que la majorité des enseignants interrogés semblent planifier à moyen et à long terme. C'est-à-dire qu'ils planifient davantage pendant les vacances ou alors au début de l'année scolaire au lieu de planifier au jour le jour (Scheepers, 2013, p.79). La distinction entre les profils des répondants (enseignants du primaire et enseignants du secondaire) n'a pas été effectuée dans le cadre de cette enquête relative à la question « Quand planifiez-vous ? ».

Tableau 1 : Quand les enseignants planifient-ils ? (Scheepers, 2013)

	Items	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Quand ?	Je planifie mon enseignement au jour le jour.	2	4	5	9
	Je planifie mon enseignement mois par mois.	3	4	6	4
	Je planifie mon enseignement au début d'un trimestre.	6	9	3	2
	Je planifie mon enseignement au début d'une année scolaire.	11	6	3	1
	Je planifie mon enseignement pendant les grandes vacances.	6	10	3	2
	Je modifie d'année en année mes préparations	5	16	1	0
	J'adapte mes préparations en cours d'enseignement	5	11	5	0
	Une fois la séquence didactique donnée, je reprends ma préparation et l'annote	6	7	8	2

4. Comment planifier ?

4.1 Les modèles de planification

Avant toute chose, il semblerait judicieux de d'abord s'intéresser aux recherches effectuées à propos du travail de l'enseignant qui ont abouti à l'élaboration des modèles décrivant ou prescrivant un processus de planification de cours. Différents modèles ont été proposés : deux d'entre eux sont explicités à la suite, à savoir le modèle de Tyler et le modèle Yinger.

Vers les années 50, Tyler propose un modèle prescriptif rationnel de type linéaire divisé en 4 étapes essentielles : l'élaboration de l'objectif d'apprentissage, la sélection des activités permettant la réalisation des objectifs élaborés lors de la première étape, l'organisation des activités choisies, et l'évaluation. Ces 4 étapes annoncées précédemment peuvent être étroitement mises en lien avec l'alignement curriculaire présenté dans la partie concernant l'Enseignement Explicite. Le modèle avancé par Tyler a été soumis à des nombreuses critiques de différents chercheurs (Zahorik, 1975 ; Shavelson & Stern, 1981 ; Tochon, 1993 ; cités par Vaeremans, 2013, p.104) qui d'après eux, est coûteux en temps et qui, de plus, n'est pas adapté aux contraintes face auxquelles l'enseignant est confronté sur le terrain (Vaeremans, 2013).

Face aux faiblesses de ce modèle, Yinger propose, quant à lui, un modèle en trois étapes étant basé sur le traitement de l'information ainsi que les décisions ayant été décidées lors de la phase de planification. L'enseignant commence par déterminer le problème en visualisant la tâche qui devra être planifiée ainsi que le cadre dans lequel celui-ci sera amené à travailler. L'enseignant devra ensuite définir différentes solutions au problème posé lors de la première étape pour ensuite les mettre en œuvre et les routiniser (Vaeremans, 2013, pp.104-105).

Maulini (2006) propose 3 principes se combinant entre eux pour planifier le travail scolaire afin d'aiguiller les enseignants en début de carrière qui se retrouvent parfois confrontés au souci de la planification de l'année scolaire. Le premier principe consiste à hiérarchiser les objectifs en repérant les éléments essentiels, les définir comme étant des priorités et les travailler en premier lieu de manière régulière. Au plus les activités et situations d'apprentissage sont orientées vers l'essentiel, au plus ce qui est accessoire passera en second plan afin de mettre en avant les éléments importants (Maulini, 2006, p.1).

Le deuxième principe rejoint l'idée d'Altet (1993) : la planification devrait être dynamisée en essayant d'apporter une certaine souplesse dans celle-ci. Certaines parties ne doivent pas toujours être réalisées dans l'ordre prévu car elles peuvent varier en fonction des éléments imprévus liés à la vie en classe. Le troisième principe est relatif au fait que la planification doit être interactive. C'est-à-dire que celle-ci devrait être discutée avec les élèves. L'enseignant pourrait, à titre d'exemple, créer des rendez-vous où il permettrait à ses élèves d'être impliqués dans leur apprentissage en leur posant des questions telles que : qu'apprenons-nous ? que nous reste-t-il à apprendre ? comment l'apprendre ? etc. (Maulini, 2006, p.2).

Pour rappel, enseigner ne se limite pas à ce qui a été planifié au préalable. « Toute situation de classe est beaucoup plus complexe que ce qui peut être prévu, même pour un enseignant chevronné. Le risque, en refusant ce constat, est de « forcer le réel » pour conserver son plan et ainsi garder une illusion de maîtrise et/ou de rester aveugle face à certains imprévus » (Perrin & Ria, 2008, p.1). Afin que l'acte d'enseigner se déroule correctement, la planification est essentielle. Cependant, si l'enseignant fait preuve de trop de dépendance par rapport à celle-ci, cela peut s'avérer contre-productif (Gauthier, 1997). La création des préparations dites « ouvertes » est proposée. Cela ne veut pas dire qu'il faille supprimer la planification, bien au contraire. Il faudrait considérer la planification comme « une ressource qui doit nécessairement faire l'objet d'une adaptation pour tenir compte des conditions de la situation » (Altet, 1993, citée par Perrin & Ria, 2008, p.2).

4.2 La planification ouverte

Une planification rigide est vue comme « contraignante, inadéquate, voire impossible, pour certains domaines de l'enseignement » (Tochon, 1989a, 1989b et 1990c ; 1990e, cité par Tochon, 1993, p.452). Trop planifier peut être un frein à l'interaction avec les élèves, à l'écoute de ceux-ci, à la spontanéité, etc. (Tochon, 1989, p.27). Une planification ouverte de l'enseignement permet, quant à elle, d'ajuster les contenus en fonction des apprenants que l'enseignant a face à lui (Tochon, 2013, p.33).

Les enseignants pointent la nécessité de garder une certaine souplesse de la planification et donc de s'adapter aux interactions afin qu'ils puissent prendre en compte la réaction de leurs élèves (Tochon, 1990, cité par Tochon, 1993, p.439).

Un ensemble de connexions fonctionnelles concordent avec cette adaptation souple : en reliant les aspects des plans les mieux adaptés à la réaction des élèves, les enseignants répondent aux situations vécues en classe (Tochon, 1993, p.439). Cette adaptation au terrain nécessite donc à l'enseignant d'improviser dans certains cas. Pour que l'improvisation ait une place au sein d'un cours, des routines doivent constituer une structure préalable (Vaeremans, 2013, p.107).

Clark et Yinger (1977, cités par Vaeremans, 2013, p.106) avancent que les routines ont une place intégrante dans le processus de planification. Yinger (1979, cité par Vaeremans, 2013, p.106) définit même la planification comme étant « une prise de décisions relative à la sélection, l'organisation et la sériation de routines ». Les routines permettraient donc à l'enseignant de simplifier sa planification ainsi qu'établir et ajuster ses activités de manière efficace. Elles peuvent être définies comme des « procédures ou des structures établies dont la fonction principale est de contrôler et de coordonner des séquences comportementales spécifiques » (Wanlin, 2009, p.94).

Tochon (1989, cité par Vaeremans, 2013, p.106) a pu démontrer par ses observations que les enseignants mettaient en place des routines dans leurs planifications de leçons. Quatre niveaux de routines peuvent être distingués (Clark & Yinger, 1977, cités par Vaeremans, 2013, p.106) : le premier niveau concerne les routines d'activités veillant à contrôler et coordonner les caractéristiques des activités (lieu, structure, matériel). Deuxièmement, les routines d'enseignement, quant à elles, relèvent des méthodes ou procédures élaborées par l'enseignant afin qu'il puisse réaliser ses actions d'enseignement telles que donner des consignes, questionner, etc. Ensuite, les routines de gestions correspondent aux procédures mises en place pour coordonner et contrôler l'organisation de la classe. Finalement, les routines d'exécution des plans sont, quant à elles, relatives aux principes d'organisation et de contrôle de l'activité de planification : elles gèrent en quelque sorte les autres routines.

Les avantages des routines sont nombreux (Tochon, 1989, Yinger, 1979, cités par Vaeremans, 2013, p.106). Elles « réduisent le travail mental en diminuant le stockage des informations et en augmentant ainsi le contrôle de l'activité » (Vaeremans, 2013, p.106). De plus, grâce aux routines, la prédictibilité de l'action est augmentée et la souplesse et l'efficacité de l'enseignant sont également augmentées (Vaeremans, 2013).

4.3 La planification sur l'année

La planification sur l'année vise à articuler les contenus majeurs d'un programme : il faut donc en dégager l'organisation séquentielle de ces différents contenus. Il est important de d'abord définir les enjeux du programme, ceux-ci pouvant être liés soit à l'apprentissage d'un métier, soit à la résolution de problèmes de la vie quotidienne (lire, compter, etc). Dans notre cas, les enjeux du programme sont liés à la résolution de problèmes de la vie quotidienne. Par la suite, l'enseignant devra établir le niveau d'organisation des savoirs entre eux. Pour ce faire, il sera primordial qu'il caractérise la relation entre ces savoirs au point de vue de leur antériorité, leur complémentarité ainsi qu'en terme d'approfondissement. Lors de la planification sur l'année, l'enseignant doit assumer qu'il ne saura pas traiter l'entièreté du programme scolaire de la même manière. Il devra donc faire le choix de définir certains points comme étant prioritaires et d'autres, plus secondaires. Cela rejoint un élément clé de la préparation des apprentissages selon l'enseignement efficace. En effet, lors de la planification des apprentissages basée sur le modèle de l'Enseignement Explicite, l'enseignant doit enseigner en priorité certains contenus plutôt que d'autres étant donné que le stock des connaissances ne fait qu'augmenter (Gauthier & al., 2013, p.106). Pour parvenir à cibler ces priorités, il est conseillé de distinguer les idées maitresses des savoirs considérés comme étant plus secondaires. Il s'agit donc de « différencier les concepts fondamentaux des informations factuelles ou ce que l'on appelle plus communément « détails » (Gauthier & al., 2013, p.106). De plus, les idées maitresses aident les élèves étant donné qu'elles leur permettent de découvrir la relation entre les savoirs et de diriger leur attention sur les apprentissages essentiels qu'ils devront réaliser (Gauthier & al., 2016, p.107).

Lors de la planification sur l'année, l'enseignant devra également identifier les contraintes liées à l'organisation. En effet, il sera amené à articuler celle-ci en fonction des périodes de vacances, d'examen, des événements tels que les jours fériés ou encore les visites scolaires, etc. Il portera également une attention toute particulière à son emploi du temps, mais également à celui des élèves. De plus, il veillera à la disponibilité des locaux si un local fixe ne lui a pas été attribué au début de l'année ainsi que vérifier la disponibilité du matériel dans l'école (Musial & al., 2012, pp.170-171).

4.4 La planification d'une séance

La planification d'une séance « consiste à opérationnaliser la conduite du processus d'apprentissage en clarifiant et précisant l'activité d'enseignement-apprentissage en termes de tâches et de leur mode l'organisation » (Musial & al, 2012, p.176).

Une leçon s'adresse à un public bien précis. En effet, les élèves de l'enseignement primaire ne sont pas les mêmes que ceux de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement supérieur (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2018, p.8). L'enseignant devra donc s'adapter au public pour lequel il doit planifier sa leçon. La planification d'une séance caractérisera notamment de façon explicite pour des objectifs donnés les tâches proposées aux élèves ainsi que les résultats attendus, les tâches de l'enseignant, les ressources matérielles, etc. (Musial & al, 2012, p.176). Préciser le contenu à apprendre et indiquer le résultat attendu (Gauthier & al., 2013) sont deux critères que l'on retrouve dans la méthodologie de l'Enseignement Explicite en ce qui concerne la formulation de l'objectif d'apprentissage.

Chaque planification de leçon débute par l'identification du public face auquel l'enseignant sera amené à donner cours ainsi que les références précises du programme (Bocquillon & al., 2018, p.9). Dans cette planification doit se trouver un objectif spécifique permettant d'identifier le comportement final de l'élève face à la situation d'apprentissage : il doit contenir un verbe d'action, les conditions essentielles à la réalisation de la tâche, les conditions dans lesquelles le comportement doit avoir lieu ainsi que le but de l'apprentissage. La formulation de l'objectif d'apprentissage sera explicitée dans la troisième partie de ce cadre théorique qui sera consacrée à l'Enseignement Explicite.

À la suite de cela, la formulation des prérequis doit être réalisée. Les prérequis sont des compétences et contenus de matières supposées connues par les apprenants et qui doivent être maîtrisés avant de débiter le nouvel apprentissage (Bocquillon & al., 2018, p.10).

Nault (1997) propose 3 temps pédagogiques dont le premier correspond à la phase de préparation qui consiste en une situation de mobilisation établie par l'enseignant afin de maintenir l'attention et l'envie d'apprendre des élèves. La deuxième phase consiste en la réalisation des apprentissages grâce aux diverses techniques et méthodes.

La dernière phase, quant à elle, tend à fournir à l'apprenant la possibilité de prendre conscience des différents apprentissages qu'il a réalisés (Martin, Garant, Gervais et Saint-Jarre, 2000 cités par Bocquillon & al, 2018, p.10). Dans la méthodologie de l'Enseignement Explicite, cette dernière phase à propos de la prise de conscience des différents apprentissages réalisés est également présente. Elle porte le nom d'objectivation et a lieu dans la phase de clôture de la leçon. L'objectivation consiste à « nommer, parmi ce qui a été vu, entendu et fait dans les activités d'apprentissage, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les règles qui sont essentiels à retenir (Gauthier & al., 2013, p.210). Cela permet aux élèves de placer dans leur mémoire, les éléments essentiels à retenir. Les élèves n'ayant pas la possibilité de prendre conscience de ce qu'ils ont appris ont, de manière générale, l'impression de n'avoir rien appris. (Gauthier & al., 2010, p.210).

5. La planification en formation initiale

Le décret (2000) à propos de la formation des instituteurs préscolaires, primaires et régents vise à amener les étudiants à développer un ensemble de treize compétences parmi lesquelles une compétence relative à la planification est stipulée : « planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage ». Une place est donc accordée à la planification des situations d'apprentissage que les étudiants seront amenés à réaliser lors des différents stages qu'ils effectueront au cours de leur formation initiale.

En ce qui concerne le décret définissant la réforme de la formation initiale des enseignants (2019), il est stipulé dans l'article 2 : « *Situation professionnelle : des mises en situation et études de cas, la conception, la conduite et l'évaluation de séquences d'apprentissage, leur planification sur des durées variées et de plus en plus longues* ». Une place est encore consacrée à la planification des apprentissages, mais l'accent est davantage placé sur la notion de durée de celle-ci.

Il est judicieux, en formation initiale, de présenter aux futurs enseignants la pertinence d'un travail planifié en amont « pour construire les contenus d'enseignement et clarifier les buts de manière à pouvoir saisir ultérieurement des opportunités » (Perrin & Ria, 2008, p.3). La planification a donc un rôle important en formation étant donné qu'elle vise à rendre visibles des actions et à travailler sur celles-ci afin qu'elles puissent petit à petit se transformer en routines (Perrin & Ria, 2008).

Cependant, il est fréquent en formation initiale que tout écart à la planification soit directement lié au fait que l'anticipation de celle-ci soit mauvaise. Les étudiants « cherchent alors à réduire la complexité des situations scolaires en choisissant des tâches pour lesquelles ils connaissent globalement les réponses qui seront apportées par les élèves » (Perrin & Ria, 2008, p.1).

Les étudiants mettent donc en place cette stratégie afin qu'il n'y ait pas d'écarts, entre la planification de la leçon et la réalisation de celle-ci en classe. Ces écarts étant notamment liés aux comportements et aux réactions des élèves.

La recherche à propos de la planification a démontré que la planification par leçon, c'est-à-dire celle décrivant chaque activité d'apprentissage, joue un rôle de plus faible importance chez les enseignants expérimentés tandis que c'est le type de planification souvent mis en avant en formation initiale des enseignants (Wanlin, 2009, p.122).

Chapitre 2 : la formation à la planification

1. Le coaching

Suite à la formation à l'Enseignement Explicite, il a été demandé aux étudiants de produire une leçon de français basée sur cette méthodologie : celle-ci a dû être prestée durant leur stage en 5^e année primaire. Durant la production de leur leçon, un suivi des étudiants a été mis en place dans le but de les aiguiller le mieux possible dans la réalisation de cette tâche. En effet, le modèle de l'Enseignement Explicite était nouveau pour eux et il semblait donc opportun de leur fournir le soutien nécessaire afin de faciliter l'assimilation ce nouveau modèle. Pour ce faire, un coaching a été réalisé notamment par la délivrance d'un feedback à certains d'entre eux, mais des moments (à la haute école) réservés à la réalisation de leur leçon ont été planifiés dans le but que les étudiants puissent notamment poser leurs questions et qu'ils puissent être guidés tout au long de la production de celle-ci. De plus, durant ces 3 semaines réservées à la préparation de leur leçon, un suivi par mail et via le groupe Facebook a également été mis en place.

Le coaching est un critère d'accompagnement. De manière générale, l'accompagnement est vu comme une étape intermédiaire permettant aux individus de découvrir l'autonomie par le biais d'une relation temporaire avec un accompagnant qui a la tâche de les conduire, les aider, les guider [...] (Verzat, 2010, p.39).

« Le coaching consiste à observer les étudiants, à intervenir au niveau des feedbacks, au niveau de la régulation des apprentissages ; il représente un soutien global pour atteindre les compétences » (Vierset, Frenay, & Bédard, 2015, p.14).

Par le biais du coaching, divers soutiens (cognitif, socio-cognitif, affectif-relationnel) peuvent avoir lieu lors de l'exécution des tâches.

Durant le coaching, le formateur observe les stratégies qu'ont utilisées les étudiants afin de les recadrer si cela s'avère nécessaire. De plus, le formateur « se doit d'intervenir ponctuellement quand l'étudiant a besoin d'aide pour réguler ses apprentissages de manière adéquate » (Vierset & al., 2015, pp.14-15).

2. Le feedback

Comme explicité précédemment, le coaching consiste à notamment intervenir au niveau des feedbacks. Dans le cadre de ce mémoire, des feedbacks ont été formulés à certains étudiants à la suite de la réalisation de leur leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite. Les feedbacks formulés ont pour objectif principal que les étudiants puissent améliorer la planification de leur leçon. Pour ce faire, des commentaires bien spécifiques ont été rédigés lorsque cela s'avérait nécessaire. Pour réaliser cela, une grille d'évaluation (annexe 5) reprenant entre autres les gestes professionnels ayant été appris durant la formation à l'Enseignement Explicite a été utilisée.

2.1 Définition

Le feedback peut avoir lieu dans de nombreuses situations d'enseignement telles que les discussions lorsque les étudiants posent des questions ou dans le cas contraire lorsque l'enseignant leur en pose. Le feedback peut également être réalisé lors de la remise d'un travail individuel ou de groupe par les étudiants, après une présentation ou une évaluation orale ou écrite (Berthiaume & Rege Colet, 2013, p.301).

Le feedback est une « pratique pédagogique en soi, qui est plus large que la simple critique positive ou négative à propos d'un travail d'étudiant. Le feedback apporte des informations à l'étudiant à propos de ses performances et du chemin qu'il lui reste à parcourir pour réaliser les apprentissages visés par l'enseignement » (Macfarlane-Dick, Svinicki & McKeachie, 2011, cités par Berthiaume & Rege Colet, 2013, p.301). Il peut également être défini comme le fait de venir en réponse à un travail de l'apprenant. Celle-ci proposant une correction commentée, exprimant un jugement de valeur se devant d'être raisonné et argumenté ayant pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir (Rodet, 2000, p.49).

Afin de formuler un feedback permettant de favoriser l'apprentissage, celui-ci devrait être exprimé dans un langage adapté au niveau des étudiants, être sélectif et spécifique, suggérer des délais raisonnables pour que les étudiants améliorent leur travail, faire des liens avec les objectifs d'apprentissage, être équilibré en pointant autant les aspects positifs que les points à améliorer, et proposer aux étudiants des pistes pour transférer leurs apprentissages dans d'autres situations ou développer une certaine réflexivité à propos de leurs méthodes de travail (Bloxham & Boyd, 2007 ; Svinicki & McKeachie, 2011, cités par Berthiaume & Rege Colet, 2013, pp.301-303).

2.2 Pistes d'action pour délivrer un feedback centré sur l'apprentissage (Lambert, Rossier, & Daele, 2009)

Afin d'améliorer l'efficacité d'un feedback, sept stratégies sont explicitées (Nicol et Macfarlane-Dick, 2006, cités par Lambert, Rossier & Daele, 2009, p.1).

La première consiste à avoir une vision explicite des exigences attendues et que les étudiants sachent sur quelle base ils seront évalués. Il est donc important de définir les critères d'évaluation étant en lien étroit avec les objectifs poursuivis et les activités d'apprentissage qui sont proposées aux étudiants. La deuxième consiste à mettre en œuvre des stratégies afin d'aider l'étudiant à prendre en compte le feedback : en lui donnant par exemple la possibilité de rendre une version corrigée du travail après la délivrance d'un premier feedback, le fait de prendre du temps en classe (après la réception du feedback) pour que chacun des étudiants identifie des pistes d'amélioration sur base du feedback reçu, etc. Troisièmement, le formateur se doit de définir un feedback de qualité en se basant par exemples sur les critères définis au préalable et en utilisant une grille d'évaluation, en privilégiant des commentaires concrets et explicites, en évitant des comparaisons avec les autres étudiants, etc. La quatrième stratégie vise à soutenir la motivation des étudiants par le biais du feedback en leur donnant par exemple la possibilité d'écrire leurs travaux à plusieurs reprises et en leur formulant donc un feedback à chaque étape, ou en organisant encore plusieurs activités plutôt qu'une seule plus conséquente afin de fournir des feedbacks réguliers. Cinquièmement, il est important que l'étudiant ait l'opportunité de discuter à propos du feedback avec son enseignant au lieu de seulement limiter celui-ci à une simple transmission d'informations.

La sixième stratégie, quant à elle, a pour objectif de donner la possibilité à l'étudiant de s'auto-évaluer. L'enseignant peut par exemple demander à l'étudiant d'identifier les forces et les faiblesses de son travail sur base de la grille d'évaluation qui sera utilisée par l'enseignant. Pour terminer, la septième stratégie vise à réguler l'enseignement du formateur à l'aide du feedback. Celui-ci permet à l'enseignant de récolter des informations à propos de la progression des étudiants et donc identifier les éventuelles difficultés d'un étudiant en particulier (Lambert, Rossier & Daele, 2009, pp.2-7).

Certains éléments explicités ci-dessus ont été pris en compte lors de la délivrance du feedback aux étudiants à savoir celle mettant en œuvre des stratégies afin d'aider l'étudiant à prendre en compte le feedback (possibilité de rendre une version corrigée du travail après la délivrance d'un premier feedback). De plus, les feedbacks formulés se basent sur des critères définis au préalable (grille d'évaluation), en privilégiant des commentaires concrets et explicites, en évitant des comparaisons avec les autres étudiants, etc. Il est en effet préconisé d'utiliser une grille d'évaluation conçue par l'enseignant en « mettant en évidence les critères de performance qui viennent éclairer ses commentaires ». (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009, p.179). Dans cette grille d'évaluation, une échelle d'appréciation a été utilisée. Celle-ci permet aux étudiants de situer leur niveau de performance : cela leur permettra de savoir ce qu'ils auront à accomplir pour améliorer leur production (Prégent & al., 2009, p.179).

D'autres suggestions pour améliorer la rétroaction existent et ont également été mises en œuvre lors de la délivrance des feedbacks : aider et non blesser, explorer des solutions et non diriger, cibler des points spécifiques et non généraux, etc. (Prégent & al., 2009, p.180).

Chapitre 3 : l'Enseignement Explicite

1. L'enseignement efficace

Les pratiques pédagogiques considérées comme efficaces auprès d'élèves issus de milieux défavorisés ont été comparées dans le projet « Follow Through » qui confrontait une vingtaine d'approches pédagogiques auprès d'enfants de l'enseignement maternel et de l'enseignement primaire dans lesquels étaient impliqués 70 000 élèves venant de 180 écoles différentes. Il en ressort de cette comparaison à propos des pratiques pédagogiques considérées comme efficaces que ce sont les approches dites « structurées » de l'enseignement qui obtiennent des résultats bien plus élevés au point de vue des apprentissages scolaires de base, des habiletés intellectuelles et les dimensions affectives (Gauthier & Bissonnette, 2017, p.3). Le modèle Direct Instruction qui visait à « enseigner explicitement aux élèves une démarche d'apprentissage rigoureuse qu'ils devaient ensuite appliquer de façon systématique dans l'acquisition des matières de base, a eu, en plus des effets positifs sur cet aspect particulier, une incidence importante sur les habiletés affectives et cognitives des élèves testés » (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette & Richard, 2005, p.20).

Plusieurs approches pédagogiques peuvent être efficaces à partir du moment où celles-ci favorisent la réussite scolaire de leurs élèves. Ces approches, formalisées au fur et à mesure des années par divers auteurs recouvrent des éléments communs tout en mettant en avant des stratégies différentes (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013, p.33). On compte parmi celles-ci le Direct Instruction, l'Applied Behavior Analysis, le Mastery learning, le Precision Teaching, le Success for All, l'Enseignement Explicite, le modèle des stratégies efficaces d'enseignement de Good et Grows, le modèle de conception de leçons efficaces de Hunter, le modèle des moments d'enseignement de Gagné, etc. Malgré certaines variations, ces approches font donc partie de la famille dite « instructionniste » qui signifie que le maître « fait apprendre les contenus scolaires de manière systématique, structurée et explicite à ses élèves » (Gauthier & al, 2013, p.33).

Différentes stratégies et techniques d'enseignement utilisées par les enseignants efficaces ont pu être répertoriées à partir des recherches sur l'efficacité de l'enseignement. Les enseignants considérés comme efficaces sont ceux ayant suscité le plus de gains d'apprentissage chez leurs élèves, et l'Enseignement Explicite en fait bien évidemment partie (Gauthier & al., 2013, p.32).

2. L'Enseignement Explicite

L'Enseignement Explicite est « la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. Selon cette approche, l'enseignant, de manière intentionnelle, cherche à soutenir l'apprentissage des élèves par une série d'actions au cours de trois grands moments : la préparation et la planification, l'enseignement proprement dit et le suivi et la consolidation » (Gauthier & al., 2013, p.41).

Barak Rosenshine que l'on peut considérer comme le « fondateur » de l'Enseignement Explicite par ses différentes recherches, a pu démontrer que cette méthode d'enseignement est adaptée à différents profils d'apprenants que l'on peut rencontrer dans les classes : c'est-à-dire qu'elle convient aux élèves plus faibles comme aux élèves plus performants (Gauthier & al., 2013). Rosenshine avance donc l'idée que l'Enseignement Explicite est en quelque sorte « profitable à tous les élèves quand il s'agit d'une matière structurée, d'une matière nouvelle ou complexe » (Gauthier & al., 2013, p.31).

On pourrait penser que l'Enseignement Explicite ait un lien étroit avec l'enseignement magistral par le fait qu'il s'agisse d'un modèle visant, dans un premier temps, à enseigner de manière explicite aux élèves une démarche d'apprentissage. L'enseignant a donc le premier rôle à propos de la direction de l'enseignement et à l'apprentissage des élèves (Gauthier & al., 2013). Mais, l'Enseignement Explicite ne correspond pas à l'enseignement magistral, bien au contraire. En effet, l'enseignement magistral ne se base que sur la transmission du contenu (monologue). L'Enseignement Explicite, quant à lui, est axé sur la compréhension de la matière par les apprenants ainsi que son organisation en mémoire par ceux-ci à l'aide du questionnement réalisé par l'enseignant. (Gauthier & al., 2013).

De plus, dans un des moments clés de la méthodologie de l'Enseignement Explicite intitulé « la pratique guidée » qui sera expliquée par la suite, l'enseignant pose fréquemment des questions à ses élèves en leur fournissant une rétroaction constante. L'enseignant interroge donc régulièrement ses élèves durant les diverses tâches qu'il leur a confiées. (Gauthier & al., 2013, p.194).

2.1 La gestion des apprentissages

Doyle évoque deux fonctions essentielles devant être réalisées par l'enseignant. La première correspond à l'enseignement des contenus, c'est-à-dire l'enseignement du programme, veiller à ce que les différents éléments relatifs à la matière soient correctement appris et maîtrisés. La deuxième fonction concerne la gestion de classe : l'enseignant organisera les groupes, établira les règles de vie, réagira aux comportements inacceptables, enchainera les activités, etc. Aucun enseignant ne peut être efficace s'il néglige une de ces deux fonctions. (Gauthier & al., 2013, pp.39-40).

Une de ces deux fonctions est abordée dans le cadre de ce mémoire : la gestion des apprentissages (enseignement des contenus). Comme évoqué précédemment, celle-ci est divisée en trois grands moments : la phase de préparation de la gestion des apprentissages, la phase d'interaction ainsi que la phase de consolidation (Gauthier & al., 2013). La première phase de la gestion des apprentissages correspondant à la planification des apprentissages sera donc explicitée dans la suite de ce cadre théorique.

2.1.1 La phase de préparation de la gestion des apprentissages

La première partie présentée précédemment à propos de la planification tend, a priori, à s'appliquer à toute approche de l'enseignement y compris l'Enseignement Explicite étant donné que des parallèles ont pu être établis avec celui-ci à certaines reprises.

Cependant, il semble maintenant judicieux de s'attarder sur la préparation des apprentissages proposée par la méthodologie de l'Enseignement Explicite.

2.1.1.1 Préciser l'objectif d'apprentissage

L'objectif d'apprentissage doit préciser ce que l'élève doit avoir appris au terme de la séance. L'enseignant doit expliciter son intention : c'est-à-dire ce qu'il veut faire apprendre à l'élève dans le but de garder le cap par rapport à l'objectif précis de la leçon et de ne donc pas dévier de celui-ci. De plus, l'élève devra savoir ce que l'enseignant attend de lui afin qu'il puisse focaliser son énergie d'une bonne façon (Gauthier & al., 2013, p.103). Lors de la formulation d'un objectif d'apprentissage, l'enseignant devra donc veiller à ce qu'il contienne les caractéristiques suivantes : indiquer ce qu'on attend de l'élève, utiliser des verbes d'action, préciser le contenu à apprendre (concept, opération, etc.), il indiquera quand un résultat doit être atteint (au terme de l'activité), et il précisera, au besoin, les conditions de réalisation (Gauthier & al., 2013, p.105).

2.1.1.2 Cerner les idées maitresses

Les idées maitresses « renvoient aux éléments centraux, aux principes, aux concepts clés, aux stratégies heuristiques autour desquels l'enseignement de plusieurs autres contenus ou habiletés d'apprentissage peut être rattaché ou organisé ». (Gauthier & al., 2013, p.106). Les idées maitresses rendent plus faciles l'acquisition et la compréhension d'un grand nombre de connaissances permettant d'éviter l'apprentissage d'une infinité d'informations discordantes (Gauthier & al., 2013, p.106). Pour rappel, les idées maitresses apportent une aide aux élèves afin qu'ils puissent focaliser leur attention sur les apprentissages essentiels à réaliser. De plus, les idées maitresses offrent plus de facilités à effectuer des liens entre les différents savoirs. L'enseignant accorde donc davantage de temps à l'enseignement des idées maitresses dans sa planification plutôt qu'aux savoirs considérés comme étant plus secondaires : il s'assure donc de travailler sur la compréhension des éléments essentiels de la matière. Les idées maitresses permettent également une certaine aisance en ce qui concerne l'organisation des apprentissages dans la mémoire des élèves ainsi que l'application de ces différents apprentissages à d'autres contextes (Gauthier & al., 2013, pp.107-108).

2.1.1.3 Déterminer les connaissances préalables

Les connaissances préalables au nouvel apprentissage sont déterminées par l'enseignant. En effet, des savoirs sont nécessaires à la compréhension et à l'acquisition des nouvelles connaissances étant, par conséquent, plus complexes. L'enseignant doit donc s'assurer que les élèves possèdent les connaissances indispensables au nouvel apprentissage avant qu'il ne leur enseigne un nouveau concept ou une nouvelle stratégie. En résumé, déterminer les connaissances préalables permet à l'enseignant de cibler les connaissances et habiletés qui seront nécessaires au nouvel apprentissage. À la suite de cela, l'enseignant pourra prévoir des stratégies ayant pour but de réactiver dans la mémoire de l'élève ce qu'il aura appris antérieurement (Gauthier & al., 2013, p.110-111).

2.1.1.4 Intégrer stratégiquement les différents types de connaissances

L'intégration stratégique signifie que les connaissances déclaratives (le « quoi » faire), procédurales (le « comment » faire) et conditionnelles (le « quand » faire) nécessaires à l'apprentissage d'un contenu ou au développement d'une compétence sont planifiées dans la préparation de leçon afin qu'elles puissent être enseignées explicitement aux élèves (Gauthier & al., 2013, p112). À titre d'exemple, l'intégration stratégique des différents types de connaissances liées à la compréhension d'un texte suppose, au préalable, l'enseignement de plusieurs stratégies de compréhension telles que : anticiper, détecter une difficulté de compréhension, interpréter, inférer, sélectionner, se questionner, se rappeler, réagir au texte et résumer (Boyer, 1993 ; Rosenshine, 2002a cités par Gauthier & al., 2013, p.113).

2.1.1.5 Planifier l'Enseignement Explicite des stratégies cognitives

L'enseignant rend explicite pour les élèves les processus de raisonnement utilisés lors de la résolution de problèmes. Rendre explicites les modes de raisonnement et concrétiser ceux-ci par des mots et par des représentations visuelles est un véritable soutien à l'apprentissage étant donné que peu d'élèves sont capables de découvrir par eux-mêmes de telles stratégies. Il est donc important de présenter clairement ces stratégies aux élèves (Gauthier & al., 2013, pp.113-114).

Les stratégies cognitives peuvent être définies comme « un ensemble d'étapes à suivre dans l'exécution d'une tâche [...]. Elles indiquent clairement aux élèves les actions à entreprendre pour comprendre et appliquer avec succès les différents contenus d'apprentissage prévus au programme » (Gauthier & al., 2013, p.114).

2.1.1.6 Planifier les dispositifs de soutien à l'apprentissage

Hall (2002) définit la notion de dispositifs de soutien comme étant « un soutien temporaire offert aux élèves sous la forme d'étapes, de tâches, de matériel et de soutien personnalisé durant la période d'apprentissage initial, ce qui a pour effet de réduire la complexité de la tâche, en la décomposant en parties pouvant être plus facilement absorbées, favorisant ainsi sa réalisation [...] ». (Gauthier & al., 2013, p.115)

La planification des dispositifs de soutien est réalisée pour les phases avant, pendant et après l'enseignement.

Avant l'enseignement, l'enseignant analyse le contenu qui devra être vu et planifiera donc les concepts importants que les élèves devront apprendre : cette analyse tend à déterminer les mesures de soutien qui seront nécessaires. Pour la phase « pendant l'enseignement », l'enseignant prévoira dans sa planification réalisée au préalable, des mesures de soutien telles que la planification des questions stratégiques pour l'entièreté de la leçon. Finalement, pour la phase « après l'enseignement » l'enseignant planifiera des dispositifs de soutien tels que des cartes, schémas, afin de revoir avec les élèves le nouvel apprentissage (Gauthier & al., 2013, p.116).

2.1.1.7 Planifier la révision et la réutilisation des apprentissages

La révision ou la réutilisation des apprentissages est essentielle car celle-ci permet à l'enseignant de s'assurer que les élèves « conservent une emprise conceptuelle et procédurale sur les savoirs et habiletés appris » (Hall, 2002 cité par Gauthier & al., 2013, p.117).

Pour que la révision proposée aux élèves soit efficace, celle-ci doit répondre à 4 critères (Gauthier & al., 2013, p.117) : ***suffisante***, au sens où elle permet de vérifier si les objectifs de compréhension et de fluidité sont atteints ; ***bien répartie*** au sens où l'enseignant privilégie un étalement de la pratique dans le temps afin de favoriser la rétention à long terme, l'automatisation et le transfert ; ***cumulative*** afin d'assurer l'apprentissage de manière stratégique et intégré : cela signifie qu'après avoir enseigné A puis B, on revoie A et B ensemble ; ***variée***, dans le but de faciliter le transfert dans d'autres contextes sans pour autant contenir des nouveaux savoirs qui nuiraient au transfert (Dixon, 1994, cité par Gauthier & al., 2013, p.117).

2.1.1.8 Vérifier l'alignement curriculaire

En ce qui concerne l'alignement curriculaire, l'enseignant se doit de vérifier la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage prévues ainsi que l'évaluation anticipée (Gauthier & al., 2013, p.125).

Afin que la stratégie d'enseignement curriculaire puisse être réalisée, il s'agit premièrement de définir explicitement les objectifs d'apprentissage. Pour rappel, la manière dont un objectif d'apprentissage doit être formulé, est explicitée précédemment. Le fait de définir explicitement l'objectif d'apprentissage permet à l'enseignant de rendre clair le curriculum, de le concrétiser, de le matérialiser dans le but de faciliter son enseignement et son évaluation éventuelle (Gauthier & al., 2013, p.118-119). À la suite de cela, il s'agira de s'assurer de planifier des séquences d'apprentissage pour la phase d'enseignement à proprement parler. Ces séquences d'enseignement « permettront aux élèves d'acquérir les connaissances, les habiletés et compétences visées et prévues par le curriculum » (Gauthier & al., 2013, p.119).

Les planifications des différentes situations d'apprentissage devront donc être conformes au curriculum prescrit, cela permettant aux élèves de comprendre, d'appliquer et de pratiquer ce que l'enseignant attend d'eux. Finalement, l'évaluation permettra donc de vérifier si les élèves ont acquis les connaissances explicitées dans les objectifs d'apprentissage, s'ils utilisent les concepts et déploient les différentes compétences du curriculum. L'évaluation porte donc sur ce que l'enseignant a appris à ses élèves, et ne comporte, par conséquent, aucun piège pour ceux-ci (Gauthier & al., 2013, p.119).

2.1.1.9 Établir un canevas de leçon

Afin que les apprentissages soient gérés de manière efficace, il est indispensable de concrétiser dans une planification de leçon les points abordés précédemment (Gauthier & al., 2013, p.121).

- **Préciser les objectifs d'apprentissage (Gauthier & al., 2013, p.122) :** l'enseignant précise ce que l'élève devra savoir ou être capable de faire au terme de la leçon.

- **Planifier l'ouverture de la leçon (Gauthier & al., 2013, pp.122-123) :**
 - ***Planifier une façon d'obtenir l'attention des élèves*** : afin de bien débiter une leçon, il est important que l'enseignant capte l'attention de ses élèves et planifie donc la manière dont il va s'y prendre.
 - ***Planifier la présentation de l'objectif de la leçon*** : l'enseignant explique l'objectif poursuivi et en vérifie la compréhension de celui-ci auprès de ses élèves.
 - ***Planifier la justification de l'objectif de la leçon*** : cela permet d'assurer une plus grande motivation de la part des élèves.
 - ***Planifier l'activation des connaissances préalables*** : l'enseignant doit penser à une stratégie permettant d'activer les connaissances antérieures.
 - ***Planifier la présentation aux élèves de la démarche empruntée durant la leçon*** : Cela permet aux élèves d'avoir une idée de ce qui s'annonce au cours des prochaines leçons, dans les jours ou semaines suivants.

- **Planifier la conduite de la leçon (Gauthier & al., 2013, pp.123-124) :**
 - ***Préparer le modelage*** : l'enseignant fait la démonstration de ce qui doit être appris ou fait par les élèves en lien avec les objectifs d'apprentissage. Il est important que lors de l'étape de la planification, l'enseignant prépare ce qu'il va dire ou faire. Durant le modelage, on dit que l'enseignant pense à voix haute. Il devra, durant cette étape, choisir judicieusement les exemples et contre-exemples utilisés pour soutenir ses propos (planifiés).
 - ***Planifier la pratique guidée*** : l'enseignant planifie des activités qu'il fera réaliser par les élèves (avec son aide). Celles-ci seront en lien avec ce qu'il a montré lors de l'étape du modelage en vue d'atteindre l'objectif d'apprentissage.
 - ***Planifier la pratique autonome*** : l'enseignant planifie une série d'exercices liés à l'objectif d'apprentissage que les élèves exécuteront seuls. Ces exercices doivent être étroitement liés aux exercices déjà réalisés lors des étapes du modelage et de la pratique guidée.
 - ***Planifier l'évaluation des apprentissages*** : l'évaluation planifiée doit donner un aperçu du niveau de réussite des élèves par rapport à l'objectif poursuivi.

- **Planifier l'objectivation de la leçon :**

Pour rappel, l'objectivation permet à l'enseignant de faire une synthèse des nouveaux apprentissages dans le but d'aider les élèves à organiser l'information de manière utile dans leur mémoire à long terme. L'enseignant peut, par exemple, faire un résumé en mettant en évidence l'essentiel qu'ils devront retenir (Gauthier & al., 2013, p.124).

- **Poursuivre l'automatisation :**

Bien que la poursuite de l'automatisation ne se trouve pas dans la phase de préparation des apprentissages à proprement parler, l'enseignant se doit tout de même de la planifier. L'automatisation permet aux élèves d'atteindre un niveau de fluidité quant à la réalisation des exercices (Gauthier & al., 2013). L'automatisation de l'apprentissage ne peut être atteinte que par la réalisation de nombreuses pratiques.

L'enseignant peut prendre le temps en classe pour assurer cette automatisation, mais il peut également se servir des devoirs à domicile ainsi que d'autres révisions hebdomadaires ou mensuelles afin de consolider au maximum les apprentissages (Gauthier & al., 2013, p.211).

Avant de clôturer cette partie à propos de la préparation des apprentissages, il est primordial de mentionner que l'entièreté des gestes professionnels présentés précédemment (planification des stratégies cognitives, planifications des dispositifs de soutien à l'apprentissage tels que la planification de questions de vérification de la compréhension, etc.) dans celle-ci doivent se retrouver à bon escient dans la planification de la conduite de la leçon qui est composée du modelage, de la pratique guidée, de la pratique autonome et de l'évaluation ainsi que dans la planification de l'objectivation et de l'automatisation.

2.1.2 La phase interactive et la phase de consolidation

Une fois que l'enseignant a terminé la phase de planification expliquée précédemment, il passe à l'étape de la phase interactive durant laquelle il sera en interaction avec ses élèves. Il s'agit donc de l'enseignement à proprement parler. Durant la phase d'interaction, l'enseignant va mettre en pratique tous les éléments qu'il aura planifiés durant la phase de la préparation des apprentissages. Cependant, il est important de garder à l'esprit que durant cette phase d'interaction, l'enseignant ne respectera pas minutieusement tous les éléments planifiés lors de la phase de la préparation des apprentissages. Il y aura certes, certains changements, mais la planification lui aura permis d'avoir une ligne conductrice bien définie, et il aura surtout déterminé les moyens pour y arriver. (Gauthier & al., 2013, p.138). Dit autrement, la phase interactive « concerne l'action proprement dite de l'enseignant auprès de ses élèves en classe ». Elle a un rapport avec l'ensemble des stratégies déployées par l'enseignant pour enseigner et faire apprendre le contenu (Gauthier & al., 2013, p.97). Durant cette phase, l'enseignant mettra en place, les stratégies pédagogiques spécifiques planifiées dans le but d'assurer un meilleur apprentissage. Ces stratégies ont été regroupées en fonction de différents moments clés de la leçon : l'ouverture de la leçon, la conduite de la leçon (modelage, pratique guidée, pratique autonome), ainsi que la clôture de la leçon (objectivation, automatisation) (Gauthier & al, 2013, p.174).

La troisième et dernière phase, quant à elle, s'intitule la phase de consolidation qui correspond aux activités ayant pour but de stabiliser les apprentissages réalisés en classe (Gauthier & al.,2013, p.98). En effet, durant cette phase, l'enseignant met en place les stratégies pédagogiques afin d'assurer la consolidation des nouveaux apprentissages.

Les stratégies mises en place correspondent aux devoirs, aux révisions hebdomadaires, quotidiennes, et mensuelles. Les stratégies pédagogiques de cette phase traitent également les évaluations formatives et sommatives. La phase de consolidation s'intéresse à la manière dont l'enseignant est amené à vérifier si les élèves sont capables de transférer les différents apprentissages ainsi qu'aux conditions indispensables pour que le transfert des connaissances puisse être réalisé (Gauthier & al, 2013, p.214).

Deuxième partie : méthodologie

Chapitre 4 : méthodologie

1. Introduction et questions de recherche

Pour rappel, ce mémoire vise à analyser des planifications de leçons de français d'étudiants inscrits en deuxième année d'études de la section instituteur (trice) primaire avant et après l'introduction du modèle de l'Enseignement Explicite dans leur dispositif de formation. Ce mémoire s'intéresse aux gestes professionnels planifiés / correctement planifiés ainsi qu'à la fréquence de ceux-ci dans leurs leçons de français avant et après (sans et avec feedback) avoir bénéficié d'une formation à l'Enseignement Explicite.

Le terme « gestes professionnels » peut être défini comme des « actions menées par l'enseignant au cours de sa séance de formation, qui peuvent prendre la forme d'actes de langage (expressions, phrases ou mots), d'actions gestuelles (par exemple, déplacement de son corps dans l'espace, mouvement du doigt, du bras ou encore de la tête) ou encore d'expressions du visage (par exemple, de surprise, de non compréhension) » (Brudermann & Pélissier, 2008, p.22).

Les gestes professionnels sont donc « toutes les actions verbales et non verbales de l'enseignant » (Bocquillon & al., 2018, p.3).

Des leçons de français planifiées « naturellement », en quelque sorte, par les étudiants avant de bénéficier du dispositif de formation à l'Enseignement Explicite ont été récoltées. Cette méthodologie ne doit pas être perçue comme une approche sortant totalement de l'ordinaire : il est donc très probable que certains gestes professionnels présents dans celle-ci se retrouvent déjà dans les préparations de leçons avant la formation.

Sur 62 étudiants inscrits en deuxième bachelier de la section primaire de cette Haute École, 53 d'entre eux ont réalisé une leçon de français lors de leur premier stage de leur deuxième année d'études : celui-ci s'est déroulé avant que les étudiants ne bénéficient de la formation à l'Enseignement Explicite. Postérieurement, les futurs instituteurs primaires ont suivi le dispositif de formation à la suite duquel il leur a été demandé de réaliser une leçon de français basée sur cette méthodologie.

Parmi ces 62 étudiants inscrits, 52 d'entre eux ont réalisé une leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite. 10 d'entre eux n'ont pas réalisé de leçon de français basée sur la méthodologie pour deux raisons : étudiants étant dispensés du cours ainsi que des étudiants n'ayant pas de sujet de français à traiter en stage (mais ils ont alors réalisé une leçon de mathématiques basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite).

Certains étudiants (n=22) ont bénéficié d'un traitement différencié en recevant un feedback de la part de l'auteure de ce mémoire à propos de leur leçon basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite. Ces étudiants ont été choisis de manière aléatoire parmi ceux ayant suivi **l'entièreté de la formation** (n=43) à l'Enseignement Explicite. Pour ces 22 étudiants, les leçons de français après la formation ont donc été récoltées à deux moments : une première fois avant le feedback et une seconde fois après le feedback. Ce mémoire se base donc sur l'échantillon d'étudiants ayant bénéficié d'un feedback. Autrement dit, si l'ensemble des étudiants inscrits dans la section instituteur (trice) primaire a bénéficié de la formation à l'Enseignement Explicite, tous n'ont pas bénéficié d'un feedback à propos de leur leçon basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite. Ce mémoire se base sur le sous-échantillon composé d'étudiants ayant reçu un feedback afin d'analyser les planifications de ceux-ci à trois moments : *avant la formation, après la formation sans feedback, après la formation avec feedback*. Il est composé d'un échantillon de 13 étudiants : le choix des 13 étudiants sera explicité aux pages suivantes.

Les questions de recherche de ce travail sont les suivantes :

1a) Quels gestes professionnels retrouve-t-on dans les planifications de leçons de français de futurs instituteurs (trices) primaires avant l'introduction du modèle de l'Enseignement Explicite dans leur dispositif de formation ?

1b) À quelle fréquence ces gestes professionnels sont-ils planifiés avant l'introduction du modèle de l'Enseignement Explicite dans leur dispositif de formation ?

2a) *Quels gestes professionnels retrouve-t-on dans les planifications de leçons de français de futurs instituteurs (trices) primaires après l'introduction du modèle de l'Enseignement Explicite dans leur dispositif de formation sans feedback formulé par l'auteure de ce mémoire à propos de la planification de leur leçon ?*

2b) *À quelle fréquence ces gestes professionnels sont-ils planifiés après l'introduction du modèle de l'Enseignement Explicite dans leur dispositif de formation, sans feedback formulé par l'auteure de ce mémoire à propos de la planification de leur leçon ?*

3a) *Quels gestes professionnels retrouve-t-on dans les planifications de leçons de français de futurs instituteurs (trices) primaires après l'introduction du modèle de l'Enseignement Explicite dans leur dispositif de formation avec feedback formulé par l'auteure de ce mémoire à propos de la planification de leur leçon ?*

3b) *À quelle fréquence ces gestes professionnels sont-ils planifiés après l'introduction du modèle de l'Enseignement Explicite dans leur dispositif de formation, avec feedback formulé par l'auteure de ce mémoire à propos de la planification de leur leçon ?*

2. Déroulement

Afin de répondre aux différentes questions de recherche posées précédemment, diverses étapes ont été réalisées et sont explicitées aux points suivants.

2.1 Préparation du support de formation

Un syllabus (annexe 1) à destination des étudiants de BLOC 2 instituteur (trice) primaire a été rédigé. Celui-ci se base principalement sur l'ouvrage suivant : **Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages** écrit par C. Gauthier, S. Bissonnette, et M. Richard (2013). Ce support de formation est centré sur les éléments théoriques relatifs à la gestion des apprentissages. Pour rappel, en Enseignement Explicite trois moments recouvrent l'ensemble des stratégies que déploie l'enseignant pour faciliter l'apprentissage des élèves (Gauthier & al, 2013, pp.97-98). Il s'agit de la préparation de la gestion des apprentissages, de l'interaction et de la consolidation.

Ces stratégies déployées par l'enseignant durant ces trois étapes sont utilisées lors de la planification d'une leçon, mais également en situation d'interaction lorsque celui-ci est en classe avec les élèves. Ces trois moments sont détaillés dans le support de formation. Cependant, la formation est fortement accentuée sur la partie « préparation de la gestion des apprentissages » étant donné que ce mémoire traite de la planification de leçons qui est synonyme de la préparation de la gestion des apprentissages.

2.2 Formation à l'Enseignement Explicite

2.2.1 Public ayant suivi la formation à l'Enseignement Explicite

La formation à l'Enseignement Explicite a été dispensée dans une Haute École de la province du Hainaut. Les étudiants ayant bénéficié de cette formation étaient inscrits dans la section BLOC 2 instituteur (trice) primaire. Au sein de cette Haute École, deux classes de BLOC 2 instituteur (trice) primaire étaient établies. Dans la première classe (2NPA), 29 étudiants sont inscrits contre 33 étudiants dans la deuxième classe (2NPB). Il y avait donc, au total, 62 étudiants inscrits dans la section BLOC 2 instituteur (trice) primaire de cette Haute École.

2.2.2 Durée et déroulement de la formation à l'Enseignement Explicite

La formation à l'Enseignement Explicite qui a été dispensée aux étudiants inscrits dans la section BLOC 2 instituteur (trice) primaire de cette Haute École avait une durée de 5 heures dans chacune des deux classes. Ce timing a été attribué par la psychopédagogue des étudiants, qui supervisait également la formation à l'Enseignement Explicite dispensée par l'auteure de ce mémoire. Comme expliqué précédemment, chacune des deux classes a bénéficié de 5 heures de formation. Celles-ci ont été divisées de la manière suivante : deux séances de cours de deux heures et une séance de cours d'une heure dans chacune des classes. Celles-ci ont été dispensées sur une période d'environ deux semaines.

Le syllabus (annexe 1) présenté précédemment a été distribué à l'ensemble des étudiants. La formation de cinq heures se basait sur celui-ci ainsi que sur un support PowerPoint (annexe 2) qui a été projeté durant toute la durée de cette formation. Celui-ci ayant pour but principal de soutenir les explications données pendant la formation.

Un des objectifs de cette formation était de rendre celle-ci concrète pour les futurs enseignants : c'est-à-dire qu'ils puissent être directement acteurs de leur apprentissage en mettant en pratique les éléments théoriques découverts au fur et à mesure des séances de cours.

La formation proposait aux étudiants de créer durant celle-ci une planification de leçon de mathématique (calcul de moyennes) basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite. La formatrice (l'auteure de ce mémoire) articulait donc son enseignement entre le visionnage de vidéos (3 au total) relatant des situations de classes relatives aux différentes étapes clés (modélage, pratique guidée, pratique autonome, objectivation, automatiser) de l'Enseignement Explicite, les éléments théoriques liés à ce modèle, ainsi que la mise en pratique de ces éléments en proposant aux étudiants de créer au fur et à mesure de la formation, une planification de leçon de mathématique. Il a été décidé, par la formatrice, de proposer un sujet de mathématique afin de démontrer aux étudiants que la méthodologie de l'Enseignement Explicite n'est pas seulement applicable dans une seule discipline telle que le français étant donné qu'ils ont été amenés à réaliser leur leçon basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite à propos d'un sujet de français. La formatrice avait initialement prévu, au sein des 5 heures de formation, 5 moments où les étudiants seraient amenés à planifier par groupe une leçon sur les moyennes : *la planification de l'ouverture de la leçon, la planification du modélage, la planification de la pratique guidée, la planification de la pratique autonome et la planification de la clôture de la leçon.*

Le temps prévu (5 heures) pour l'entièreté de la formation n'a pas été suffisant. Il n'a donc pas été possible pendant celle-ci, de réaliser avec les étudiants les 5 moments explicités ci-dessus. Les étudiants ont eu l'opportunité de travailler sur la planification des trois premiers moments tandis que les deux derniers n'ont pas pu être planifiés. Cependant, ceux-ci ont tout de même été explicités par la formatrice et ont été appuyés, en partie, par la dernière vidéo diffusée dans le cadre de la formation.

2.3 Réalisation d'une leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite

Après avoir bénéficié d'une formation de 5 heures à propos de la méthodologie de l'Enseignement Explicite, il a été demandé aux étudiants de la section BLOC 2 instituteur (trice) primaire de planifier une leçon de français basée sur cette méthodologie. Pour réaliser la planification de cette leçon, la formatrice a adapté la fiche de préparation de leçon utilisée par l'ensemble des étudiants lors de la planification de leçons. En effet, les étudiants possèdent un canevas « type » de planification de leçon (annexe 3). La formatrice a quelque peu adapté celui-ci en y intégrant les démarches de la méthodologie de l'Enseignement Explicite. Ce canevas de leçon « adapté » relate donc les éléments clés devant se retrouver dans la planification de leçon basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite. Ce canevas de leçon non rigide (annexe 4) a donc été distribué aux étudiants, et avait pour but premier de leur fournir une aide supplémentaire étant donné que ceux-ci restaient libres quant au fait de l'utiliser ou non. On entend par « non rigide » le fait que celui-ci ne doit pas être scrupuleusement respecté à la lettre, et laisse donc une marge de liberté aux étudiants.

Le but de ce canevas préétabli est de guider les étudiants dans la planification de leur leçon. Il leur a donc été expliqué qu'il était important qu'ils respectent la démarche que propose la méthodologie de l'Enseignement Explicite. C'est-à-dire qu'ils étaient tenus de suivre le cheminement « modelage, pratique guidée, pratique autonome » et ne pouvaient donc pas intervertir ces étapes entre elles. Par exemple, les étudiants n'étaient pas autorisés à planifier une pratique guidée s'ils n'avaient pas planifié, au préalable, un modelage. Néanmoins, il a été expliqué à ceux-ci qu'ils étaient autorisés à planifier à plusieurs reprises certaines étapes de la méthodologie (sous forme de plusieurs boucles) pour faciliter le bon déroulement de la leçon ainsi que la bonne compréhension des apprenants. À titre d'exemple, un modelage et une pratique guidée peuvent être suivis d'un deuxième modelage et d'une deuxième pratique guidée avant de passer à une pratique autonome.

En ce qui concerne la discipline traitée dans le cadre de la réalisation de la leçon basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite, la formatrice a décidé de l'imposer. Il a été demandé aux étudiants de planifier une leçon de français et plus particulièrement de grammaire. La discipline du français a été imposée à l'ensemble des étudiants afin de comparer des sujets faisant partie de la même discipline dans le but d'éviter, lors de l'interprétation des résultats, que le facteur « discipline » soit un biais à l'étude réalisée pouvant donc remettre totalement en question celle-ci.

Les étudiants ont eu pour consigne de prester cette leçon basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite durant leur stage en cinquième année primaire qui avait une durée de deux semaines. Il s'agissait du deuxième stage de leur deuxième année d'études. En effet, les étudiants avaient déjà réalisé un premier stage en troisième ou quatrième primaire durant cette deuxième année d'études : ce sont les préparations de français réalisées durant ce premier stage qui ont été analysées en tant que leçons avant formation.

À partir des sujets de français (grammaire) donnés par leurs maîtres de stage, les étudiants ont dû planifier leur leçon en respectant la méthodologie de l'Enseignement Explicite apprise lors de la formation. Ceux-ci ont eu trois semaines pour rédiger leur leçon. Durant ces trois semaines, un accompagnement de l'ensemble des étudiants à la Haute École ainsi qu'un suivi à distance (par mail et via un groupe sur Facebook créé par l'auteure de ce mémoire) a été mis en place. Durant ces suivis, des heures ont été programmées à la Haute École : elles étaient au nombre de 6 par classe. Pendant celles-ci, les étudiants réalisaient leur leçon de français (grammaire) basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite, mais ils étaient également invités à poser leurs questions à la formatrice. En dehors de ces heures planifiées à la Haute École, l'accompagnement à distance était bien évidemment assuré durant ces trois semaines de préparation des leçons. Certains étudiants ont formulé des questions par mail et via le groupe Facebook : 14 étudiants (les deux classes confondues) ont posé des questions par e-mail et via le groupe Facebook. Ceux-ci posaient entre 1 et 3 questions.

2.4 Feedback formulé à propos de la leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite

Après trois semaines de préparation, les étudiants ont été amenés à rendre leur leçon de grammaire basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite. 52 étudiants parmi les 62 inscrits l'ont rendue.

2.4.1 Le feedback écrit

Par la suite, 22 étudiants (11 par classe) ont bénéficié d'un feedback à propos de leur leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite. Ceux-ci avaient presté une leçon de français lors de leur premier stage, et leur leçon basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite portait également sur un sujet de français. Pour rappel, ces étudiants ont été choisis de manière aléatoire parmi ceux ayant assisté à l'entièreté de la formation (5 heures). Chaque feedback a été rédigé sur base d'une grille d'évaluation (annexe 5) qui a été construite par l'auteure de ce mémoire à partir des éléments enseignés dans le cadre de la formation.

À la suite de ce feedback, les 22 étudiants concernés ont procédé (ou non) à d'éventuelles modifications de leur leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite en tenant compte (ou non) des remarques formulées dans celui-ci. Les éventuelles modifications que les étudiants ont pu apporter ont été réalisées par ceux-ci avant qu'ils ne débutent leur stage en cinquième année primaire. Malgré les nombreuses relances de la part de la formatrice, 4 étudiants sur 22 n'ont pas rendu leur leçon modifiée (ou non) comme il avait été demandé.

Il semble également judicieux de préciser que ces feedbacks fournis à un nombre limité d'étudiants (22) ne doivent pas être considérés comme un simple traitement de faveur. L'objectif principal de la formation à l'Enseignement Explicite dont ils ont bénéficié était de les former à une pédagogie encore non abordée par leurs enseignants depuis le début de leur formation (il avait été demandé à leur psychopédagogue si ce modèle avait déjà été présenté à ces étudiants).

Il ne faut cependant pas perdre de vue que la formulation des feedbacks est bien évidemment considérée comme une plus-value dans la formation dispensée afin d'augmenter la qualité de celle-ci. De plus, il est important de signaler qu'aucun étudiant n'a été évalué sur la planification de leur leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite.

2.4.2 La grille d'évaluation

Les 22 feedbacks écrits ont donc été rédigés sur base d'une grille d'évaluation (annexe 5) préalablement construite par l'auteure de ce mémoire. Cette grille d'évaluation est divisée en 10 rubriques principales : *l'objectif d'apprentissage, les connaissances préalables, l'attention des élèves, le.s modelage.s, la/les pratique.s guidée.s, la/les pratique.s autonome.s, l'/les objectivation.s, l'/les automatisation.s, ainsi que les rubriques « autres critères » et « remarques générales »*. Pour chacune d'elles, des sous-rubriques ont été créées. La formatrice avait donc l'opportunité d'y rédiger un feedback (d'amélioration ou un renforcement positif) pour chacune des sous-rubriques. On retrouve dans cette grille d'évaluation, certaines mêmes sous-rubriques présentes dans les diverses rubriques mentionnées précédemment. Pour rappel, la grille d'évaluation détaillée se trouve en annexe 5 et les feedbacks formulés à l'échantillon d'étudiants (13) traité dans le cadre de ce mémoire se trouve en annexe 6.

Tableau 2 : exemples de rubriques, sous-rubriques et de feedbacks formulés

Exemples de rubriques	Exemples de sous-rubriques	Évaluation			Conseils
		Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis	
					Remarques, commentaires, pistes d'amélioration
Les connaissances préalables	Une alternative est planifiée si les prérequis ne sont pas acquis par les apprenants			✗	« Et si maintenant tes élèves n'ont pas acquis les connaissances préalables, que prévois-tu ? C'est un cas de figure qu'il faut envisager. »
	Un / des dispositif(s) de soutien (étayage) à l'apprentissage est/sont planifié(s).			✗	« Tu n'as prévu aucune relance/aide si tes élèves éprouvent des difficultés à réaliser l'exercice que tu leur proposes. »
Le modelage	Des questions ouvertes permettant de vérifier efficacement la compréhension sont planifiées		✗		« Durant le modelage, tu devrais planifier des questions afin de t'assurer que tes élèves comprennent les différentes étapes que tu leurs expliques. Tu poses déjà des questions, mais pas des questions vérifiant le nouvel apprentissage que tu es occupé de voir avec eux. Ce sont deux types de questions. »
	La gestion de la participation planifiée par l'étudiant(e) permet de contrôler si tous les apprenants ont acquis ou non les explications qu'il/elle a données		✗		« Comment vas-tu interroger les élèves à partir des questions que tu auras planifiées ? (comme par exemple celle où tu leur demandes les terminaisons de l'imparfait) Des exemples sont donnés dans le syllabus mais cela reste une piste, d'autres alternatives sont possibles. Comment faire pour t'assurer que ce que tu leur apprends durant ce modelage est maîtrisé par tous ? Je te conseille, pour cette partie, de bien relire les pages destinées à la vérification de la compréhension qui se trouvent dans le syllabus (pages 17 – 19, notamment). »
La pratique autonome	La/les tâche(s) proposée(s) est/sont similaire(s) à celle(s) planifiée(s) lors du/des modelage(s) et de la/des pratique(s) guidée(s)	✗			« Ça tourne toujours autour de ce que tu as vu initialement ! TB ! »
	L'étudiant(e) a planifié un moment de révision des nouveaux apprentissages si cela était nécessaire	✗			« Très bien le rappel en début de leçon ! »

2.5 Échantillon traité et récolte des données

Pour rappel, 52 étudiants ont rendu une leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite. Parmi ces 52 étudiants, 43 d'entre eux ont suivi les cinq heures de formation à l'Enseignement Explicite et avaient réalisé une leçon de français lors de leur premier stage de leur deuxième année d'étude. Au sein de ce groupe de 43 étudiants, 22 d'entre eux ont bénéficié d'un feedback de la part de l'auteure de ce mémoire à propos de leur leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite. 11 étudiants de chacune des classes (=22) ont donc été tirés au sort.

Ceux-ci ont bénéficié de ce feedback et ont ensuite modifié (ou non) leur leçon en fonction du feedback reçu avant qu'ils ne débutent leur stage en 5^e année primaire. L'analyse des résultats nous informera quant à l'éventuel impact des feedbacks formulés. Pour rappel, 4 d'entre eux n'ont pas rendu leur leçon modifiée (ou non) comme convenu. L'échantillon se composait donc, à ce stade, de **18 étudiants**.

Après que la leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite ait été prestée en stage par chacun de ces étudiants, un échange par le biais d'un questionnaire (annexe 7) à propos de la planification et de la prestation de celle-ci en stage (interaction avec les élèves) a été administré aux étudiants de la section instituteur (trice) primaire (ceux ayant bénéficié du feedback et ceux n'en ayant pas bénéficié). Parmi l'échantillon de 18 étudiants, 4 d'entre eux étaient absents lorsqu'ils ont été amenés à remplir ce questionnaire : 14 étudiants l'ont donc complété. De plus, une étudiante a été retirée de l'échantillon de 14 étudiants étant donné qu'elle n'a plus pu prester en stage sa leçon basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite. Après avoir bénéficié d'un feedback de la part de la formatrice à propos de sa leçon, elle n'a plus pu réaliser les éventuelles modifications étant donné que le maître de stage de celle-ci ne souhaitait plus que cette étudiante réalise, durant son stage, une leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite.

13 étudiants composent finalement l'échantillon de ce mémoire. Il s'agit donc ici de comparer les planifications de leçons de français de ces étudiants qui ont été récoltées à 3 moments clés : avant la formation à l'Enseignement Explicite, après la formation à l'Enseignement Explicite sans feedback de la part de la formatrice, après la formation à l'Enseignement Explicite avec feedback de la part de la formatrice. De plus, une partie des feedbacks formulés à ces étudiants sont également analysés.

2.6 Analyse des planifications

Une analyse de contenu des planifications de leçons de français avant et après (avec et sans feedback) de ces 13 étudiants est réalisée afin de répondre aux questions de recherches formulées précédemment. Dans chacune des planifications, ce sont les scénarios pédagogiques et plus particulièrement les dispositifs mis en place par l'enseignant qui ont été analysés dans le cadre de ce mémoire. En effet, les planifications sont constituées de multiples rubriques telles que l'objectif d'apprentissage, les compétences, la disposition tabulaire, les difficultés anticipées, le scénario pédagogique qui est pour ce dernier, divisé en deux parties : « dispositifs mis en place par l'enseignant » et « activité des élèves », etc. Cette analyse a pour but, dans un premier temps, de déterminer les gestes professionnels que l'on retrouve dans les planifications des leçons de français des étudiants avant et après (avec et sans feedback) l'introduction du modèle de l'Enseignement Explicite dans leur dispositif de formation. Dans un second temps, cette analyse permet également d'étudier la fréquence de ces gestes professionnels présents dans les planifications avant la formation, après la formation sans feedback et après la formation avec feedback formulé par l'auteure de ce mémoire.

2.7 Analyse des feedbacks

L'analyse des planifications réalisées après la formation à l'Enseignement Explicite et après la formulation d'un feedback a permis d'étudier l'éventuel impact de celui-ci sur la planification des leçons.

Des feedbacks d'amélioration et de renforcement positif ont été rédigés aux différents étudiants. Dans le cadre de ce mémoire, ce sont les feedbacks d'amélioration formulés pour certaines catégories (gestes professionnels) qui ont été analysés. La grille ayant permis l'analyse de ces différents feedbacks est présentée à la suite.

Tableau 3 : grille d'analyse des feedbacks formulés par la chercheuse/formatrice

Gestes professionnels	Étapes de l'Enseignement Explicite	Feedback d'amélioration
Contenu (stratégies cognitives + explications)	Modélage	
	Pratique guidée	
	Objectivation	
	Automatisation	
Étayage	Connaissances préalables	
	Modélage	
	Pratique guidée	
	Pratique autonome	
	Objectivation	
Gestion de la participation	Connaissances préalables	
	Modélage	
	Pratique guidée	
	Pratique autonome	
	Objectivation	
Illustration des propos (exemples et contre exemples)	Modélage	
	Pratique guidée	
	Pratique autonome	
	Objectivation	
	Automatisation	
Questions ouvertes	Connaissances préalables	
	Modélage	
	Pratique guidée	
	Pratique autonome	
	Objectivation	
	Automatisation	

2.8 L'analyse de données textuelles / de contenu

Afin d'analyser les planifications des étudiants aux différents moments (avant formation, après formation sans feedback, après formation avec feedback), une analyse du contenu a été réalisée.

« L'analyse de contenu est un ensemble de méthodes diverses, objectives, méthodiques, quantitatives et exhaustives dont le but commun est de dégager, à partir de documents, un maximum d'informations concernant des personnes, des faits relatés, des sujets explorés, mais aussi et surtout de découvrir le sens de ces informations » (Mucchielli, 2006, cité par Vanoutrive, Derobertmeasure & Friant, 2012, p.2).

L'analyse de données textuelles « regroupe les méthodes qui visent à manipuler l'information contenue dans un texte » (Bournois & al, 2002, cités par Fallery & Rodhain, 2007, p.1). Cela a été réalisé dans le cadre de ce mémoire. En effet, les informations présentes dans les planifications de leçons de français (avant et après formation) des étudiants ont été placées dans les différentes catégories de gestes professionnels mentionnées dans la grille d'analyse de planifications de leçons qui est présentée aux pages suivantes.

L'analyse thématique est utilisée pour interpréter un contenu. Celui-ci est analysé « fragment par fragment, pour en définir le contenu en le codant selon des catégories qui peuvent être construites et améliorées au cours de la lecture » (Fallery & Rodhain, 2007, p.9). Le but de l'analyse thématique est de faire ressortir des unités de sens fondamentales qui sont classées dans différentes catégories. L'analyse thématique permet de reformuler le contenu de manière condensée et formelle. Pour ce faire, deux étapes doivent être réalisées : le repérage et la catégorisation. Il s'agit donc de repérer les idées significatives pour ensuite les classer dans une catégorie relative à un thème bien spécifique (Negura, 2006).

Dans le cadre de ce mémoire, l'analyse de contenu utilisée est celle de l'analyse thématique. « Procéder à une analyse thématique, c'est donc attribuer des thèmes en lien avec un matériau soumis à une analyse. Il s'agit de cerner par une série de courtes expressions (les thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document » (Paillé & Mucchielli, 2016, p.239).

En effet, ce type d'analyse a permis d'analyser fragment par fragment le contenu des préparations de leçons des futurs instituteurs primaires avant et après (avec et sans feedback) la formation à l'Enseignement Explicite. L'analyste fait appel à des thèmes afin de répondre à la question : « Qu'y a-t-il de fondamental dans le propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on ? » (Paillé & Mucchielli, 2016, p.235).

L'analyse thématique a deux fonctions principales : le repérage et la documentation. La fonction de repérage consiste à mettre en évidence les thèmes pertinents étant en lien avec les objectifs de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2016). La fonction de documentation consiste à « construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène de l'étude vont se matérialiser dans un schéma (arbre thématique). Cette fonction intervient quand plusieurs témoignages ou documents d'un même type sont soumis à l'analyse ». On vérifie donc si des thèmes sont répétitifs et s'ils se rejoignent, contredisent, etc. (Paillé & Mucchielli, 2016, p.236). Chacune des unités de sens présentes dans les planifications de leçons a été codée dans une des catégories de la grille d'analyse. Celles-ci ont été élaborées de manière déductive, dans un premier temps. Afin de comparer des catégories similaires dans les préparations de leçons avant et après (sans et avec feedback) la formation à l'Enseignement Explicite, une grille d'analyse de planifications de leçons a été créée sur base des gestes professionnels que l'on retrouve dans le modèle de l'Enseignement Explicite ainsi qu'à partir de ceux mentionnés dans la grille « Miroir des Gestes Professionnels » (Bocquillon, Derobertmasure & Demeuse, 2018), également établie sur base de l'enseignement efficace.

Dans un second temps, d'autres catégories ont été établies de manière inductive. C'est-à-dire que ce type de raisonnement consiste à partir des faits rapportés. « Le chercheur aboutit à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique préétabli » (Blais et Martineau, 2006, p.4). En effet, l'analyse des planifications n'a pas seulement été réalisée de manière déductive. D'autres catégories relatives aux gestes professionnels ont été établies sur base de l'analyse des planifications de leçons de français avant et après (sans et avec feedback) la formation à l'Enseignement Explicite. L'ensemble des planifications de leçons de français (avant formation, après formation sans et avec feedback) des 13 étudiants ont été codées dans les différentes catégories établies de manières déductive et inductive en utilisant le logiciel NVivo qui permet, entre autres, d'analyser des données qualitatives telles que les planifications de leçons étudiées dans le cadre de ce mémoire.

2.9 La grille d'analyse des planifications réalisée de manière déductive

Avant de présenter la grille d'analyse des planifications réalisée de manière inductive, il semble important de préciser qu'en ce qui concerne les planifications des étudiants récoltées avant la formation à l'Enseignement Explicite, celles-ci étaient scindées en trois phases : la phase de découverte de la leçon, la phase de structuration (synthèse) de celle-ci ainsi que la phase applications correspondant aux exercices d'entraînement. Certains étudiants ont également planifié une quatrième phase correspondant à la phase d'évaluation du nouvel apprentissage. Chacune des catégories/sous-catégories/modalités présentées dans la grille ci-dessous ont à chaque fois été scindées en 10 étapes. Ces 10 étapes correspondent aux étapes relevées dans les préparations de leçons avant et après formation à savoir : *découverte, structuration, application, évaluation, ouverture de la leçon, modelage, pratique guidée, pratique autonome, objectivation, automatisation.*

À titre d'exemples, la catégorie « révision des nouveaux apprentissages » est scindée en 10 étapes, comme explicité ci-dessus dans le but de savoir à quelle(s) étape(s) de la leçon, les différentes catégories/sous-catégories/modalités de gestes professionnels sont planifiées. Cela a été réalisé pour chacune des catégories/sous-catégories/modalités de la grille. La catégorie « mode de travail », elle, est scindée en 3 sous-catégories à savoir : individuel, en groupe, collectif et qui ont toutes les trois été scindées en 10 étapes (explicitées ci-dessus).

La grille réalisée de manière déductive est présentée aux pages suivantes. Cependant, les catégories/sous-catégories/modalités n'ont pas été divisées entre les 10 étapes afin de gagner de la place en termes de pages. C'est pourquoi elles ont été explicitées ci-dessus.

Tableau 4 : grille d'analyse des planifications réalisée de manière déductive

Catégories de gestes professionnels	Sous-catégories	Modalités	Définitions	Exemples
Contenu (stratégies cognitives + explications)			Les stratégies cognitives sont un « ensemble d'étapes à suivre dans l'exécution d'une tâche » (Gauthier & al., 2013, p.114).	« Je lis chaque phrase, je repère les marqueurs de relations, je fais une hypothèse sur le sens et je valide le sens. » (Gauthier & al., 2013, p.135)
Désétayage	Retrait du recours à un exercice déjà résolu		Le désétayage (fading) consiste à retirer les interventions de l'enseignant au fur et à mesure que le niveau de compétences de l'élève augmente (Vierset, Frenay, & Bédard, 2015, p.16)	« Lors de la 4ème série d'exercices, l'enseignant demande aux élèves de ranger leur synthèse dans leur banc. »
	Retrait du recours à un graphique, un tableau			
	Retrait du recours à un schéma, une carte			
	Retrait du recours à une carte conceptuelle			
	Retrait du recours à une liste avec des étapes à suivre			
	Retrait du recours à une synthèse			
	Retrait du recours à l'aide d'un pair			
	Retrait d'un autre type de désétayage			
Étayage	Illustration de la tâche par l'enseignant à voix haute (devant les élèves)		Dispositifs de soutien en vue d'aider les élèves dans leurs tâches d'apprentissage (Gauthier & al., 2013, p.152)	« Afin de réaliser le nouvel exercice demandé, l'enseignant suggère aux élèves de s'aider de l'exercice résolu précédemment. »
	Recours à un exercice déjà résolu			
	Recours à un graphique, un tableau			
	Recours à un schéma, une carte, à des images			

	Recours à une carte conceptuelle			
	Recours à une liste avec des étapes à suivre			
	Recours à une synthèse écrite, des référentiels			
	Tutorat par les pairs			
	Autre type d'étayage			
Feedbacks	Feedback de contrôle		« Le feedback de contrôle consiste à solliciter une autoévaluation ou une vérification de la réponse par l'élève lui-même, ce qui permet de développer l'autorégulation » (Bocquillon & al., 2018, p.21).	« Que penses-tu de l'évaluation que tu as réalisée ? »
	Feedback sollicitant une correction, une amélioration		« Le feedback sollicitant une correction / une amélioration / un développement de la réponse désigne les interventions par lesquelles le futur enseignant sollicite une correction ou une amélioration ou un développement de la réponse par l'élève » (Crahay, 2007 cité par Bocquillon & al., 2018, p.21).	« Deux réponses sur 5 sont correctes, essaie de corriger les autres. »
	Feedback sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves		« Le feedback sollicitant une évaluation mutuelle entre élèves consiste à demander à un ou des élève(s) d'évaluer la réponse fournie par un élève. » (Bocquillon & al., 2018, p.21).	« Selon vous, la réponse de Léa est-elle correcte ? Pourquoi ? »
	Feedback spécifique		« Le feedback spécifique désigne les interventions par lesquelles : - le futur enseignant approuve / désapprouve la réponse en expliquant pourquoi elle est bonne / mauvaise ; - suite à une réponse d'élève, donne la bonne réponse en l'expliquant / en expliquant le processus par lequel arriver à la bonne réponse. » (Bocquillon & al., 2018, p.20).	« Tu as relevé les 3 éléments clés, mais il manque les sous-points faisant partie de ceux-ci. »

	Feedback stéréotypé		« Le feedback stéréotypé désigne les interventions par lesquelles : - le futur enseignant approuve / désapprouve la réponse sans expliquer pourquoi elle est bonne / mauvaise ; - suite à une réponse d'élève, le futur enseignant donne la bonne réponse sans l'expliquer. » (Bocquillon & al., 2018, p.20).	« Oui »
	Feedback sur le soi		« Le feedback sur le soi consiste à donner un jugement sur l'élève en tant que personne et non sur le produit ou le processus qu'il a mis en œuvre pour réaliser une tâche » (Bocquillon & al., 2018, p.21).	« Tu es un élève vraiment agréable. »
	Autre type de feedback		« La modalité « autre feedback » est utilisée pour coder tous les autres feedbacks qui ne correspondent pas aux autres modalités et pour coder les feedbacks confus » (Bocquillon & al., 2018, p.22).	« Tu as presque trouvé la bonne réponse. »
Gestion	Gestion de la discipline		« La catégorie « Gestion de la discipline » est codée lorsque l'enseignant intervient de façon verbale auprès d'un ou plusieurs élèves perturbateurs afin que les apprentissages puissent se réaliser » (Bocquillon & al., 2018, p.22).	« Faites moins de bruit. »
	Gestion de la participation	Efficace	« Elle concerne les interventions par lesquelles l'enseignant désigne quel(s) élève(s) doi(ven)t réaliser une tâche » (Bocquillon & al., 2018, p.14). La gestion de la participation est considérée comme efficace quand l'enseignant choisit lui-même l'élève parmi les non-volontaires.	« Rémy, peux-tu me donner la réponse de l'exercice n°1, s'il te plaît ? »

		Non efficace	La gestion de la participation est considérée comme non efficace quand l'enseignant ne sollicite, par exemple, que les élèves volontaires.	« J'interroge un élève levant la main. »
	Gestion du temps, de l'espace		« La catégorie « gestion de l'espace / temps » est codée lorsque l'enseignant gère l'espace (ex. : indiquer les déplacements) et/ou le temps (ex. : indiquer la durée d'un exercice) » (Bocquillon & al., 2018, p.14).	« Vous avez 25 minutes pour réaliser l'évaluation. »
	Interventions sociales		« Les interventions sociales recouvrent plusieurs types d'interventions de l'enseignant : - les interventions par lesquelles l'enseignant s'intéresse aux élèves et discute avec eux de ce qui les intéresse (loisirs, etc.) ; - les manifestations d'affectivité positive (ex. : sens de l'humour, noms affectueux donnés aux élèves...), les manifestations d'affectivité négative (ex. : menaces, attitude cynique...) et les marques de politesse ; - les interventions par lesquelles l'enseignant suscite la motivation et l'implication » (Bocquillon & al., 2018, p.15). .	« Bonjour à tous, comment allez-vous aujourd'hui ? »
	Autre type de gestion		« Autre intervention de gestion ne pouvant pas être codée dans les 4 autres rubriques » ((Bocquillon & al., 2018, p.15).	« Rangez vos feuilles dans votre farde. »
Illustration des propos	Exemples		Les stratégies cognitives doivent notamment être illustrées devant les élèves (Gauthier & al., 2013)	« Vous commencez par chercher le complément indirect du verbe dans la phrase. Par exemple, dans la phrase « <i>Julie est partie à la mer</i> », le complément indirect du verbe est « <i>à la mer</i> » »..
	Contre-exemples			

L'attention des élèves au début de la leçon	Moyen utilisé	Pertinent	Moyen utilisé pour capter l'attention des élèves au début de la leçon (Gauthier & al., 2013, p.122)	« Avant de débiter sa leçon, l'enseignant agite le bâton de pluie afin que les élèves comprennent qu'il est temps de se concentrer et de commencer la leçon. »
		Non pertinent		« L'enseignant demande aux élèves d'être attentifs. »
L'objectif d'apprentissage	Présentation	Efficace	Explicitation, aux élèves, de l'objectif poursuivi (Gauthier & al., 2013, p.122)	« Aujourd'hui, nous allons voir les éléments qui composent une phrase. À la fin de cette activité vous serez capables de citer les éléments composants une phrase de base »
		Non efficace		« Le sujet de la leçon est : les éléments de la phrase. »
	Justification	Efficace	Justifier la pertinence de l'objectif d'apprentissage aux élèves (Gauthier & al., 2013, p.122)	« Nous réalisons cette activité car il est important que vous sachiez formuler correctement une phrase de base lorsque vous vous exprimez par écrit ou oralement. »
		Non efficace		« Nous réalisons cette activité car elle est importante. »
Mode de travail	Individuel		Planification du mode de travail des élèves : individuellement, en groupe, collectivement (Gauthier & al., 2013)	« Lors de cet exercice, je vous demande de travailler individuellement. »
	En groupe			« Pour la réalisation de cet exercice, les élèves travaillent en binôme. »
	Collectif			« L'exercice n°3 est corrigé avec l'ensemble de la classe. »

Révision des nouveaux apprentissages			Révision stratégique des nouveaux apprentissages ayant pour but « d'assurer que les élèves conservent une emprise conceptuelle et procédurale sur les savoirs et habiletés appris » (Hall, 2002, cité par Gauthier & al., 2013, p.117).	« Avant d'effectuer les exercices sur les phrases complexes, l'enseignant prévoit un rappel sur celles-ci en proposant un jeu aux élèves. »
Prérequis (connaissances préalables)	Vérification		Vérification des prérequis nécessaires au nouvel apprentissage (questionnement, tâches écrites, etc.) (Gauthier & al., 2013).	« Avant de débiter l'indicatif conditionnel présent, l'enseignant s'assure que les élèves maîtrisent les terminaisons de l'indicatif imparfait. »
	Alternative		Anticipation d'une alternative si les connaissances préalables ne sont pas acquises (Gauthier & al., 2013).	« Si les élèves ne maîtrisent pas les terminaisons de l'indicatif imparfait, l'enseignant effectue un rappel à propos de celles-ci et propose ensuite une série d'exercices. »
Questions	Question de contenu		Les questions de contenu sont les interventions de l'enseignant visant à objectiver le contenu. Elles prennent essentiellement la forme de questions sur le contenu (Bocquillon & al., 2018, p.18).	« Quelle est la terminaison du verbe « parler » à la troisième personne du singulier ? »
	Question d'opinion		Les questions d'opinion sont les interventions par lesquelles l'enseignant demande l'avis des élèves (Bocquillon & al., 2018, p.18).	« Savez-vous pourquoi il est important de connaître les différents types de phrases complexes ? »

	Question de métacognition		Les questions de métacognition sont les interventions qui encouragent la manifestation de la métacognition des élèves, qui peut être définie comme « la prise de conscience de son propre fonctionnement intellectuel » (Raynal & Rieunier, 2012, p. 324 cités par Bocquillon & al., 2018, p.18)	« Par quelles étapes es-tu passé pour trouver cette réponse ? »
	Question spécifique de la compréhension		« Les questions spécifiques de la compréhension permettent aux élèves de développer leurs réponses et à l'enseignant d'obtenir de réelles informations sur ce que les élèves ont compris/n'ont pas compris » (Bocquillon & al., 2018, p.18).	« Qu'avons-nous appris à propos de la formation du participe passé ? »
	Question stéréotypée de la compréhension		« Les questions stéréotypées de la compréhension sont des interventions très courtes qui visent à vérifier la compréhension, mais qui n'encouragent pas réellement les élèves à s'exprimer au sujet de ce qu'ils ont compris/ce qu'ils n'ont pas compris et auxquelles ils peuvent répondre par l'affirmative même s'ils n'ont pas compris ». (Bocquillon & al., 2018, p.17).	D'accord ?
	Autre type de question		Autres types de question ne faisant pas partie des catégories précédentes	« As-tu pris ton jeu de dominos avec toi ? »

2.10 La grille d'analyse des planifications réalisée de manière inductive

Comme explicité précédemment, des catégories de gestes professionnels ont également été établies de manière inductive, c'est-à-dire à partir des planifications de leçons des différents étudiants. Celles-ci ont également été scindées en 10 étapes comme pour les catégories/sous-catégories/modalités établies de manière déductive. Les catégories établies de manière inductive sont les suivantes : *distribution de documents, distribution de matériel, écriture du journal de classe, lecture de consignes et de documents écrits, la mise en place de l'activité, le ramassage des documents/du matériel, le remplissage des feuilles avec les élèves, utilisation du tableau noir, la formulation des consignes, la correction des exercices/synthèses (collectif, en groupe et individuel), le déplacement de l'enseignant afin de vérifier le travail des élèves et répondre à leurs questions, la différenciation, le dispositif pédagogique annoncé mais non explicité, le renforcement positif, les réponses attendues de la part des élèves, les réponses aux questions des élèves, la présentation de l'activité aux élèves, la catégorie « autres »*. Et finalement, certaines sous-catégories du geste professionnel « étayage » établies à la base de manière déductive, ont également été, pour certaines d'elles, établies de manière inductive : *réalisation de l'exercice avec les enfants, recours à des questions, recours à un exemple, recours à un indice écrit ou oral, recours à un rappel / à une remédiation fournie par l'enseignant, réponse donnée par l'enseignant*.

Troisième partie : analyse des résultats

Chapitre 5 : analyse des gestes professionnels planifiés avant et après la formation à l'Enseignement Explicite

1. Analyse globale des gestes professionnels planifiés par l'ensemble des étudiants aux différents temps

À travers cette troisième partie, une analyse des gestes professionnels planifiés dans les préparations de leçons de français avant la formation à l'Enseignement Explicite, après la formation sans feedback et après la formation avec feedback est réalisée. Les gestes professionnels planifiés dans les préparations de leçons aux différents moments sont présentés, dans un premier temps, de manière générale. Ensuite pour 6 étudiants de l'échantillon (13), le feedback délivré à propos de leur leçon basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite est présenté. Suite à cela, et étant donné le nombre élevé de gestes professionnels codés dans ce mémoire, les résultats obtenus pour 8 d'entre eux avant formation, après formation sans feedback et après formation avec feedback sont présentés pour chacun de ces 6 étudiants.

Pour rappel, la grille de gestes professionnels se trouvant à la suite a été construite dans un premier temps de manière déductive et ensuite de manière inductive. Les gestes professionnels faisant partie de la grille d'analyse réalisée de manière déductive sont grisés dans le tableau établi à la suite. 16 catégories de gestes professionnels ont été élaborées de manière inductive.

Le tableau 5 présente une vision globale des gestes professionnels ayant été relevés dans l'entièreté des préparations de leçons des 13 candidats aux trois temps : avant la formation à l'Enseignement Explicite, après la formation sans feedback et après la formation avec feedback.

Il en ressort du tableau général se trouvant aux pages suivantes que le geste professionnel le plus planifié par l'ensemble des 13 étudiants est la catégorie « Questions », planifiée, pour rappel, de manière déductive. Cela est valable pour les trois moments pour lesquels les planifications de leçons sont analysées.

En effet, à eux 13, les étudiants ont planifié à 153 reprises des questions pour les leçons avant la formation. En ce qui concerne la planification de questions pour les leçons après la formation mais sans feedback, le nombre s'élève à 236 questions planifiées pour l'ensemble des étudiants soit 54.25 % de plus que pour la planification de leçons avant la formation. Pour le troisième temps, c'est-à-dire la planification de leçons après la formation avec feedback, 569 questions sont planifiées soit 141.10 % de plus que les questions planifiées dans les planifications de leçons après la formation sans feedback. De manière plus fine, le codage de la catégorie « questions » a été réparti entre les sous-catégories suivantes : question de contenu, question de l'opinion et de l'expérience personnelle des représentations, question de métacognition, question spécifique de la compréhension, question stéréotypée de la compréhension, autres types de questions. Dans l'ensemble des préparations avant formation (153 occurrences), on retrouve les questions de contenu à 45.75 %, les questions de métacognition à 1.96 %, les questions spécifiques de la compréhension à 24.84 %, les questions stéréotypées à 22.22 %, les autres types de questions à 5.23 % tandis qu'aucune question d'opinion n'est planifiée. En ce qui concerne les préparations de leçons après formation sans feedback (236 occurrences), les types de questions planifiés sont : questions de contenu à 30.51 %, questions de métacognition à 10.17 %, questions spécifiques de la compréhension à 41.95 %, questions stéréotypées de la compréhension à 9.32 %, questions d'opinion à 1.27 %, et autres types de questions à 6.78 %. Dans les préparations de leçons après formation sans feedback, on retrouve les questions de contenu à 28.65 %, les questions de métacognition à 14.23 %, les questions spécifiques de la compréhension à 39.72 %, les questions stéréotypées de la compréhension à 11 %, les questions d'opinion à 0.50 % et les autres types de questions à 5.9 %.

Le geste professionnel le moins planifié par l'ensemble des étudiants est la catégorie « écriture du journal de classe » planifiée de manière inductive. En effet, ce geste professionnel n'a été planifié par aucun des étudiants lors des planifications de leçons avant formation. Il n'est planifié qu'une seule fois par un seul étudiant dans les planifications de leçons après formation sans feedback. En ce qui concerne les préparations de leçons après feedback, la planification de ce geste est relevée à trois reprises dans l'ensemble des préparations des 13 étudiants.

Tableau 5 : ensemble des gestes professionnels planifiés par les 13 étudiants aux trois moments

Gestes professionnels	Avant formation	Augmentation/ diminution	Après formation sans feedback	Augmentation/ diminution	Après formation avec feedback
Distribution de documents	34	+ 88.23 %	64	+ 7.8 %	69
Distribution de matériel	12	- 66.67 %	4	+ 50 %	6
Écriture du journal de classe	0	+ 100 %	1	+ 200 %	3
Lecture de consignes et de documents écrits + explications	16	- 87.5 %	2	+ 350 %	9
Mise en place de l'activité	5	- 40 %	3	- 100 %	0
Ramassage de documents, matériel	8	+ 25 %	10	+ 20 %	12
Remplissage des feuilles avec les élèves	7	+ 85.71 %	1	+ 200 %	3
Utilisation du tableau noir	47	+ 180.85 %	132	+ 50 %	198
Consignes	121	+ 42.15 %	172	+ 35.46 %	233
Contenu (stratégies cognitives + explications)	14	+ 771.43 %	122	+ 50.82 %	184
Correction d'exercices, de synthèses	20	+ 170 %	54	+ 37.04 %	74
Vérification du travail des élèves et réponses aux questions	12	+ 250 %	42	+ 50 %	63
Désétayage	0	0 %	0	+ 1400 %	14
Déplacement de l'enseignant	12	+ 250 %	42	+ 50 %	63
Différenciation	0	+ 1000 %	10	+ 180 %	28
Dispositif pédagogique annoncé mais non explicité	26	0 %	26	- 11.54 %	23
Étayage	28	+ 25 %	35	277.14 %	132
Feedbacks	7	+ 14.29 %	8	+ 75 %	14
Gestion	27	174.07 %	74	+ 62.16 %	120
Illustration des propos	2	+ 2900 %	60	- 15 %	51
L'attention des élèves au début de la leçon	0	+ 1700 %	17	+ 5.89 %	18

L'objectif d'apprentissage	0	+ 3300 %	33	+ 12.12 %	37
Mode de travail	17	+ 229.41 %	56	+ 23.21 %	69
Révision des nouveaux apprentissages	14	+ 85.71 %	26	+ 7.69 %	28
Prérequis (connaissances préalables)	2	+ 650 %	15	+ 13.33 %	17
Présentation de l'activité aux élèves	16	+ 62.5 %	26	+ 11.54 %	29
Questions	153	+ 54.25 %	236	+ 141.10 %	569
Renforcement positif	1	+ 400 %	5	0 %	5
Réponse aux questions des élèves	3	0 %	3	+ 33.33 %	4
Réponses attendues de la part des élèves	30	180 %	84	+ 120.24 %	185
Autres gestes professionnels	26	+ 107.69 %	54	+ 101.85 %	109

2. Analyse du feedback et analyse spécifique des gestes professionnels planifiés

Cette deuxième partie relative à l'analyse des gestes professionnels planifiés dans les préparations de leçons de futurs instituteurs primaires avant et après formation à l'Enseignement Explicite (sans et avec feedback) vise maintenant à analyser, pour chacun d'eux, certains gestes professionnels de manière plus approfondie. Étant donné le grand nombre de catégories de gestes professionnels, il a été décidé qu'un certain nombre d'entre eux uniquement seraient traités dans le cadre de ce mémoire. Au regard des résultats observés lors de l'analyse globale de la planification des gestes professionnels, 8 gestes professionnels ont été choisis. Six gestes ayant été établis de manière déductive : *le contenu (stratégies cognitives + explication), l'étayage, la gestion, l'illustration des propos, le mode de travail, les questions* ainsi que deux gestes ayant été établis de manière inductive : *les consignes et l'utilisation du tableau*. Ces gestes ont été choisis sur base du nombre d'occurrences les plus élevées après formation après feedback : 6 gestes établis de manière déductive les plus planifiés après formation après feedback et 2 gestes établis de manière inductive les plus planifiés après formation après feedback.

Pour rappel, en ce qui concerne le geste professionnel « *étayage* », des sous-catégories relatives à ce geste ont d'abord été établies de manière déductive. Ensuite, lors du codage, certaines d'entre elles se sont rajoutées de manière inductive.

Une analyse des 8 gestes professionnels est proposée pour chaque étudiant aux différents moments : *avant formation, après formation sans feedback, après formation avec feedback*. En fonction des résultats obtenus, des explications plus détaillées sont explicitées pour certains gestes professionnels. De plus, les feedbacks rédigés par la formatrice ont été codés. Seuls les feedbacks d'amélioration traitant des 8 gestes professionnels analysés dans les diverses préparations de leçons sont présentés ci-dessous. Parmi ces 8 gestes, des feedbacks d'amélioration ont été formulés pour 6 d'entre eux : *contenu (stratégies cognitives + explications), étayage, gestion efficace de la participation, illustration des propos (utilisation d'exemples/contre-exemples), mode de travail, questions ouvertes*. C'est à partir de la grille présentée au point 2.7 de la partie méthodologie que les différents feedbacks formulés aux étudiants sont analysés.

L'échantillon traité dans ce cadre de ce mémoire est élevé : 13 étudiants. Il est donc relativement complexe de présenter de manière détaillée les résultats obtenus à l'égard des préparations de leçons de chacun de ces étudiants. Pour six d'entre eux, l'analyse du feedback délivré à propos de leur leçon réalisée après la formation ainsi que l'analyse détaillée des 8 gestes professionnels planifiés aux trois moments (avant formation, après formation sans feedback, après formation avec feedback) sont présentées. Le choix de ces 6 étudiants est expliqué ci-dessous. Les analyses des feedbacks délivrés aux 7 autres étudiants ainsi que les analyses des préparations de leçons aux trois moments sont consultables dans la partie « annexes » du mémoire (annexe 8).

Les 13 étudiants sont répartis en 3 groupes en fonction des résultats obtenus à propos des gestes professionnels planifiés dans **leurs préparations de leçons après feedback**. C'est en fonction de l'**augmentation** du nombre de gestes professionnels planifiés après feedback que ces étudiants ont été classés afin d'étudier, notamment de manière plus approfondie, ces différences à propos de la planification de ces gestes professionnels.

Groupe 1 (6 étudiants) : augmentation située entre 0 et 3 gestes professionnels sur les
8 analysés

Groupe 2 (4 étudiants) : augmentation située entre 4 et 5 gestes professionnels sur les
8 analysés

Groupe 3 (3 étudiants) : augmentation située entre 6 et 7 gestes professionnels sur les
8 analysés

À titre d'exemple, pour l'étudiant 7, on constate une augmentation de la planification de 7 gestes professionnels dans la préparation de leçons après feedback. Cet étudiant est alors classé dans le groupe 3 présenté ci-dessus.

Pour chacun des 3 groupes, 2 cas d'étudiants sont présentés. Dans chaque groupe, les 2 étudiants ont été choisis au hasard.

Pour ces 6 étudiants, une présentation (sous forme de tableau) du feedback délivré par la formatrice est présentée. Celle-ci est suivie de l'analyse détaillée des 8 gestes professionnels planifiés aux trois moments (avant formation, après formation sans feedback, après formation après feedback).

Étant donné que les étudiants n'ont pas à chaque fois planifié le même nombre de minutes pour les leçons analysées avant la formation ainsi que celles analysées après la formation sans et avec feedback, des ratios ont été effectués. Les gestes professionnels planifiés aux trois temps sont donc à chaque fois reportés sur une période de cours (= 50 minutes) afin qu'une comparaison correcte puisse être réalisée entre ceux-ci.

2.1 Analyse du feedback d'amélioration formulé pour les 8 gestes professionnels : étudiant 1 – groupe 1

Tableau 6 : feedback d'amélioration étudiant 1 - groupe 1

Gestes professionnels	Étapes de l'Enseignement Explicite	Feedback d'amélioration
Contenu (stratégies cognitives + explications)	Modelage	
	Pratique guidée	X
	Objectivation	
	Automatisation	
Étayage	Connaissances préalables	X
	Modelage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X
	Objectivation	X
Gestion de la participation	Automatisation	
	Connaissances préalables	X
	Modelage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	
Illustration des propos (exemples et contre-exemples)	Objectivation	X
	Automatisation	X
	Modelage	
	Pratique guidée	
	Pratique autonome	
Mode de travail	Pratique guidée	
	Pratique autonome	
Questions ouvertes	Connaissances préalables	X
	Modelage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X
	Objectivation	X
	Automatisation	

2.2 Analyse spécifique des 8 gestes professionnels : étudiant 1 – groupe 1

Tableau 7 : nombre d'occurrences relatives aux 8 gestes professionnels analysés dans les préparations de leçons de l'étudiant 1 - groupe 1

Gestes professionnels	Avant formation (3 périodes)	1 période	Après formation sans feedback (3 périodes)	1 période	Après formation avec feedback (5 périodes 1/5)	1 période
Contenu (stratégies cognitives + explications)	1	0.33	3	1	8	1.54
Étayage	0	0	6	2	10	1.92
Gestion	1	0.33	6	2	10	1.92
Illustration des propos	0	0	0	0	1	0.33
Mode de travail	1	0.33	5	1.67	6	1.15
Questions	5	1.67	10	3.33	37	7.11
Consignes	4	1.33	18	6	24	4.61
Utilisation du tableau	3	1	6	2	17	3.27

Le geste professionnel « contenu (stratégies cognitives + explications) est quelque peu planifié pour les trois moments. En effet, moins d'une occurrence par période (0.33) pour la préparation avant formation, une occurrence par période relevée dans la préparation après formation sans feedback et plus d'une occurrence dans la préparation après formation avec feedback (1.54). Dans celle-ci, ce geste professionnel est planifié à 37.5 % dans le modelage, 50 % dans la pratique guidée et 12.5 % dans l'étape de l'ouverture de la leçon.

Dans le modelage, un exemple du geste professionnel « contenu (stratégies cognitives + explications) » est le suivant : « *Aujourd'hui, nous allons voir les phrases juxtaposées. Je vais donc vous montrer comment reconnaître une phrase juxtaposée :*

1. *Je regarde et analyse toutes les phrases.*
2. *Simplement, je repère les phrases qui possèdent au moins 2 verbes conjugués (puisque'une phrase juxtaposée est une phrase complexe) et qui sont séparées par soit une virgule, un point-virgule ou deux points.*
3. *Je les place ensemble. »*

De plus, on remarque que dans la préparation de leçon après feedback, c'est dans la pratique guidée que ce geste professionnel est le plus planifié (50 %). Un feedback d'amélioration est formulé pour ce geste lors de l'étape de la pratique guidée : « *On suppose que les stratégies utilisées sont les mêmes, mais elles ne sont pas planifiées : tu dois donc le faire car elles sont inexistantes. De plus, si tu fais une pratique guidée en sous-groupe, tu peux peut-être demander à tes élèves d'écrire les stratégies par lesquelles ils sont passés pour résoudre la tâche, comment ils reconnaissent le type de phrase que tu leur demandes de repérer etc. Il faut essayer de trouver un moyen pour que les stratégies utilisées précédemment apparaissent. »*

En ce qui concerne le geste professionnel « étayage », celui-ci est inexistant dans la préparation avant formation. Dans les préparations après formation sans feedback, 2 occurrences par période sont relevées et il en va pratiquement de même dans la préparation après formation avec feedback qui atteint presque 2 occurrences par période (1.92) malgré que des feedbacks d'amélioration avaient été rédigés pour ce geste professionnel. Les types d'étayage planifiés dans la préparation après formation sans feedback sont : recours à un indice écrit ou oral (50 %) et tutorat par les pairs (50 %).

Dans la préparation après formation avec feedback, les types d'étayage ayant été codés sont : le recours à un indice écrit ou oral (40 %) comme par exemple « *Pour les élèves qui ont des difficultés, l'IP prévoit de leur donner oralement la définition d'une phrase enchâssée* », la réponse donnée par l'étudiant (30 %) et le tutorat par les pairs (30 %). Le geste professionnel « gestion » est quasi inexistant dans la préparation avant formation (moins d'une occurrence par période). Une légère augmentation de ce geste est observée dans les préparations après formation sans (2 occurrences/période) et avec feedback (quasiment 2 occurrences/période). Les types de gestion planifiés dans la préparation de leçon après formation sans feedback sont : *gestion de la discipline* (50%) et *autre gestion* (50 %). Dans la préparation de leçon après formation avec feedback, on retrouve les types de gestion suivants : gestion de la discipline (30 %), autre gestion (30 %) et gestion de la participation (40 %) qui est détaillée en deux modalités : efficace (30%) et non efficace (10%).

Le quatrième geste professionnel relatif à « l'illustration des propos : utilisation d'exemples/contre-exemples » n'est pas planifié dans la préparation avant la formation ni dans la préparation après formation sans feedback. Ce résultat n'est pas plus élevé dans la préparation après formation avec feedback étant donné que moins d'une occurrence (0.33) par période est relevée.

En ce qui concerne le geste professionnel « mode de travail », moins d'une occurrence par période (0.33) est relevée dans la préparation de leçon avant formation. Pour les préparations après formation sans et avec feedback, plus d'une occurrence par période est relevée (1.67 et 1.15). Les modes de travail planifiés dans les préparations après formation sans et avec feedback sont : *en groupe* et *individuel*. La préparation après formation sans feedback nous présente le mode de travail en groupe dans l'étape de la pratique guidée (100 %) et le mode de travail individuel dans la pratique autonome (100 %).

Le geste professionnel « questions » double entre la préparation avant formation (1.67/période) et la préparation après formation sans feedback (3.33/ période). Dans la préparation de leçon après formation avec feedback, plus de 7 occurrences par période sont relevées. Entre la préparation après formation sans feedback et la préparation après formation avec feedback, on constate une augmentation de 113.51 % de la planification de ce geste. Dans la leçon après la formation sans feedback, les types de questions planifiés sont : question spécifique de la compréhension (60 %), question d'opinion et d'expérience personnelle (10 %), ainsi que la catégorie « autres types de questions » (30 %). Dans la préparation après formation avec feedback, on retrouve les types suivants : question de métacognition (16.21 %) telle que « *Pouvez-vous m'expliquer comment vous avez effectué ce classement ?* », questions d'opinion (2.7 %), question de contenu (18.92 %) telle que « *Quelles sont les phrases coordonnées ?* », question spécifique de la compréhension (51.35 %) telle que « *Avant de commencer, l'IP demande aux élèves de lui rappeler ce qu'est une phrase simple et une phrase complexe. Qu'est-ce qui les différencie ?* », question stéréotypée (2.7 %) et autres types de questions (8.12 %). Des feedbacks d'amélioration relatifs à ce geste professionnel ont été formulés pour les étapes connaissances préalables, modelage, pratique guidée, pratique autonome et objectivation. Par exemple, lors de l'étape de la pratique autonome, le type de feedback formulé est le suivant : « *Cela rejoint mes commentaires précédents : il est important de planifier des questions précises que tu poserais à tes élèves lorsque tu passes entre les bancs (en te référant, par exemple, aux exercices que tu proposes ou aux stratégies utilisées, etc.)* »

En ce qui concerne le geste professionnel « consignes », plus d'une occurrence par période est relevée dans la préparation avant formation (1.33), 6 occurrences dans la préparation après formation sans feedback et plus de 4 occurrences dans la préparation après formation avec feedback (4.61). On remarque que la planification du geste professionnel « utilisation du tableau » accroit entre les trois moments. 1 occurrence par période avant la formation, 2 occurrences par période sont relevées dans la préparation après formation sans feedback et plus de 3 occurrences par période dans la préparation après formation avec feedback (3.27).

2.3 Analyse du feedback d'amélioration formulé pour les 8 gestes professionnels : étudiant 2 – groupe 1

Tableau 8 : feedback d'amélioration étudiant 2 - groupe 1

Gestes professionnels	Étapes de l'Enseignement Explicite	Feedback d'amélioration
Contenu (stratégies cognitives + explications)	Modelage	
	Pratique guidée	X
	Objectivation	X
	Automatisation	
Étayage	Connaissances préalables	
	Modelage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X
	Objectivation	X
Gestion de la participation	Connaissances préalables	
	Modelage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X
	Objectivation	X
Illustration des propos (exemples et contre-exemples)	Connaissances préalables	
	Modelage	
	Pratique guidée	
	Pratique autonome	
	Objectivation	
Mode de travail	Pratique guidée	
	Pratique autonome	
Questions ouvertes	Connaissances préalables	X
	Modelage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X
	Objectivation	X
	Automatisation	

2.4 Analyse spécifique des 8 gestes professionnels : étudiant 2 – groupe 1

Tableau 9 : nombre d'occurrences relatives aux 8 gestes professionnels analysés dans les préparations de leçons de l'étudiant 2 - groupe 1

Gestes professionnels	Avant formation (2 périodes)	1 période	Après formation sans feedback (3 périodes 1/5)	1 période	Après formation avec feedback (3 périodes 1/5)	1 période
Contenu (stratégies cognitives + explications)	0	0	9	2.81	10	3.12
Étayage	5	2.5	0	0	1	0.31
Gestion	2	1	10	3.12	10	3.12
Illustration des propos	0	0	4	1.25	2	0.62
Mode de travail	4	2	3	0.94	3	0.94
Questions	6	3	28	8.75	42	13.12
Consignes	7	3.5	11	3.44	13	4.06
Utilisation du tableau	1	0.5	11	3.44	12	3.75

Le geste professionnel « contenu (stratégies cognitives + explications) » n'est pas planifié dans la préparation de leçon avant la formation. Dans la préparation de leçon après formation, on retrouve ce geste à plus de 2 occurrences par période (2.81) et à plus de 3 occurrences par période dans la préparation de leçon après formation avec feedback (3.12). Dans la préparation de leçon après formation sans feedback, on retrouve ce geste professionnel dans l'étape du modelage (100 %) avec à titre d'exemple « *D'abord, je vais vous apprendre comment former des verbes du 1^{er} groupe à l'indicatif passé simple. Donc, d'abord, je repère le premier verbe à un temps que je ne connais pas, c'est notre nouveau temps, le passé simple, qui est « nomma ». Pour m'assurer que ce soit bien un verbe, je l'insère entre « ne.... pas ». J'essaie pour ce verbe : « Il ne le nomma pas », cela a du sens donc, c'est bien un verbe [...]. Tandis que dans la préparation de leçon après formation avec feedback, ce geste est également planifié dans l'étape du modelage (90 %) ainsi que dans la pratique guidée (10 %). Un feedback d'amélioration est rédigé pour ce geste aux étapes de la pratique guidée et de l'objectivation, avec à titre d'exemple : « *On suppose que les stratégies utilisées sont les mêmes, mais elles ne sont pas planifiées : tu dois donc le faire car elles sont inexistantes. De plus, si tu fais une pratique guidée en sous-groupe, tu peux laisser des espaces entre les exercices pour que tes élèves écrivent les stratégies par lesquelles ils passent. Cela te permet lorsque tu passes entre les bancs de jeter un œil sur les stratégies utilisées, mais également de leur poser des questions à propos de ce qu'ils ont écrit sur leurs feuilles (stratégies et réponses aux exercices).* »*

Le geste professionnel « étayage » est planifié à plus de deux occurrences par période dans la préparation avant formation comme par exemple « *Si l'élève se trompe, l'IP essaie de lui expliquer en réutilisant les images* ». Dans les préparations après formation sans et avec feedback, ce geste est inexistant voire quasi inexistant (0 après formation sans feedback et 0.31 après formation avec feedback).

La « gestion » est planifiée dans la préparation de leçon avant formation à raison d'une occurrence par période. Une augmentation de ce geste est constatée dans la préparation après formation sans feedback : plus de 3 occurrences par période (3.12) dans cette préparation mais également dans la préparation après formation avec feedback. Le type de gestion planifié est la gestion de la participation pour les préparations après formation sans et avec feedback.

Pour ce geste, des feedbacks d'amélioration ont été rédigés pour les étapes des connaissances préalables, du modelage, de la pratique guidée, de la pratique autonome et de l'objectivation. Cette gestion de la participation se décline en deux modalités : efficace et non efficace. Dans la préparation après formation sans feedback, il y a 40 % de gestion de la participation efficace et 60 % de gestion de la participation non efficace. Ces pourcentages varient dans la préparation de la leçon après formation avec feedback à savoir que 70 % de gestion de la participation est efficace comme par exemple « [...] l'IP pioche 3 noms dans un sac opaque pour interroger deux élèves [...] » et 30 % de gestion non efficace.

Le geste professionnel « illustration des propos : utilisation d'exemples/contre-exemples » n'est pas planifié dans la préparation de leçon avant formation. On retrouve plus d'une occurrence par période dans la préparation de leçon après formation sans feedback (1.25) mais moins d'une occurrence par période dans la planification après formation avec feedback (0.62). Aucun feedback d'amélioration n'est rédigé pour ce geste.

Le mode de travail est planifié à raison de 2 occurrences par période dans la préparation avant formation. Dans la préparation après formation sans feedback et dans la préparation après formation avec feedback, moins d'une occurrence par période est planifiée pour ce geste. Dans ces deux dernières préparations, c'est un mode de travail en groupe lors de la pratique guidée qui est planifié. Aucun feedback d'amélioration n'est rédigé pour ce geste.

En ce qui concerne les questions, 3 occurrences par période sont relevées dans la préparation avant formation. Une augmentation de 191.67 % de ce geste est constatée entre la préparation avant la formation et la préparation après la formation sans feedback, ce qui équivaut à plus de 8 occurrences par période (8.75). Entre cette dernière et la préparation de leçon après formation avec feedback, ce geste professionnel a encore augmenté de 49.64 % : Cela correspond à plus de 13 occurrences par période (13.12). Des feedbacks d'amélioration relatifs à ce geste professionnel sont formulés pour les étapes suivantes : connaissances préalables, modelage, pratique guidée, pratique autonome et objectivation.

À titre d'exemple, le feedback d'amélioration pour l'étape de la pratique guidée est le suivant : « *Tu ne planifies aucune question que tu vas poser à tes élèves durant cette pratique guidée alors que cela est primordial pour le bon déroulement de ta pratique guidée.* » Dans la préparation après formation sans feedback, on retrouve les types de questions suivants : question de métacognition (17.86 %) telle que « *Comment as-tu trouvé le verbe dans cette phrase-ci ?* », question de contenu (21.43 %), question spécifique de la compréhension (39.28 %), question stéréotypée de la compréhension (3.57 %) ainsi que la catégorie « autres types de questions » (17.86 %). Les types de questions présents dans la préparation de leçon après formation avec feedback sont : question de métacognition (26.19 %), question de contenu (23.81 %) comme par exemple « *Quel est le prochain verbe à l'indicatif passé simple ?* », question spécifique de la compréhension (35.71 %) telle que « *Comment reconnais-tu un verbe à l'indicatif présent du 1^{er} groupe ?* », question stéréotypée de la compréhension (4.76 %) et autres types de questions (9.53 %).

Le geste professionnel « consignes » est planifié à plus de 3 occurrences par période dans les préparations avant formation (3.5) et après formation sans feedback (3.44). Dans la préparation après formation avec feedback, un peu plus de 4 occurrences par période sont relevées (4.06).

Pour terminer, le geste professionnel « utilisation du tableau » est quasi inexistant dans la préparation avant la formation (0.5/période). Dans les préparations après formation sans et avec feedback, plus de 3 occurrences par période sont codées pour chacune d'elles (3.44 et 3.75).

2.5 Analyse du feedback d'amélioration formulé pour les 8 gestes professionnels : étudiant 3 – groupe 2

Tableau 10 : feedback d'amélioration étudiant 3 - groupe 2

Gestes professionnels	Étapes de l'Enseignement Explicite	Feedback d'amélioration
Contenu (stratégies cognitives + explications)	Modélage	
	Pratique guidée	X
	Objectivation	
Étayage	Automatisation	X
	Connaissances préalables	X
	Modélage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X
	Objectivation	X
Gestion de la participation	Automatisation	
	Connaissances préalables	
	Modélage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	
Illustration des propos (exemples et contre-exemples)	Objectivation	X
	Automatisation	X
	Modélage	
	Pratique guidée	
	Pratique autonome	X
Mode de travail	Pratique guidée	
	Pratique autonome	X
Questions ouvertes	Connaissances préalables	X
	Modélage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X
	Objectivation	
	Automatisation	X

2.6 Analyse spécifique des 8 gestes professionnels : étudiant 3 – groupe 2

Tableau 11 : nombre d'occurrences relatives aux 8 gestes professionnels analysés dans les préparations de leçons de l'étudiant 3 - groupe 2

Gestes professionnels	Avant formation (3 périodes)	1 période	Après formation sans feedback (4 périodes)	1 période	Après formation avec feedback (4 périodes)	1 période
Contenu (stratégies cognitives + explications)	4	1.33	3	0.75	4	1
Étayage	6	2	10	2.5	22	5.5
Gestion	4	1.33	4	1	7	1.75
Illustration des propos	0	0	5	1.25	6	1.5
Mode de travail	2	0.67	1	0.25	6	1.5
Questions	28	9.33	11	2.75	38	9.5
Consignes	22	7.33	16	4	20	5
Utilisation du tableau	9	3	11	2.75	11	2.75

Le geste « contenu (stratégies cognitives + explications) » est relevé à plus d'une occurrence par période (1.33) avant la formation. Dans la préparation après formation sans feedback, moins d'une occurrence par période est planifiée (0.75). On atteint tout juste une occurrence par période dans la préparation de leçon après formation avec feedback. Un feedback d'amélioration est formulé pour les étapes de la pratique guidée « *Oui, on devine que les stratégies utilisées lors de ton modelage vont à nouveau être réutilisées lors de ta pratique guidée. Mais, tu dois les planifier. → Celles-ci apparaîtront lorsque tu auras planifié les questions de vérification de la compréhension pour cette pratique guidée.* » et de l'automatisation.

Le geste professionnel « étayage » est de deux occurrences par période dans la préparation avant formation. Ce résultat rejoint de près celui de la préparation après formation sans feedback qui est de plus de deux occurrences par période (2.5). Entre la préparation après formation sans feedback et la préparation après formation avec feedback, ce geste professionnel augmente de 120% à savoir que plus de 5 occurrences par période sont codées dans la préparation après feedback (5.5). En effet, un feedback d'amélioration est formulé pour chacune des étapes de la méthodologie de l'Enseignement Explicite hormis l'automatisation. Les types d'étayage planifiés dans la préparation de leçon après formation sans feedback sont : recours à un rappel, une remédiation (par l'enseignant) (20 %), recours à un exemple (10 %) tel que « *l'instituteur donne d'autres exemples* », tutorat par les pairs (30 %) tel que « *quelques enfants ont terminé tous les exercices plus tôt ⇒ l'instituteur leur propose de réaliser du tutorat, c'est-à-dire qu'ils peuvent aider les enfants qui sont demandeurs* », et autre type d'étayage (40 %). Dans la préparation de leçon après formation avec feedback, on retrouve les types suivants : recours à un rappel, une remédiation (par l'enseignant) (18.18 %), recours à un exemple (4.54 %), recours à une liste avec les étapes à suivre (13.64 %) tel que « *Si le problème persiste, l'instituteur peut construire, avec l'élève, une petite fiche reprenant les étapes à suivre et des moyens mnémotechniques propres à l'élève* », recours à une synthèse écrite, référentiels (9.1 %) tel que « *Quelques enfants ne sont toujours pas à l'aise avec la matière ⇒ l'instituteur propose, dans un premier temps, aux enfants de s'aider d'un référentiel (Bingo !, Bescherelle ...)* », tutorat par les pairs (27.27 %) ainsi que la catégorie « autre type d'étayage » (27.27 %).

Le geste « gestion » est de plus d'une occurrence par période dans la préparation avant formation (1.33). Il en est pratiquement de même dans la préparation après formation sans feedback : une occurrence par période est codée. Dans la préparation après formation avec feedback, quasiment deux occurrences par période sont relevées (1.75). Des feedbacks d'amélioration relatifs au geste professionnel « gestion de la participation » sont rédigés pour les étapes du modelage, de la pratique guidée, de l'objectivation et de l'automatisation. Par exemple, le feedback d'amélioration rédigé pour l'étape du modelage est le suivant : « *Comment vas-tu interroger les élèves à partir des autres questions de compréhension « pures » et même les autres (comme par exemple celle où tu leur demandes les terminaisons de l'imparfait) que tu auras planifiées (exemples donnés dans le syllabus mais cela reste une piste, d'autres alternatives sont possibles) ? Comment faire pour t'assurer que ce que tu leur apprends durant ce modelage est maîtrisé par tous ?* » Dans cette préparation de leçon après feedback, les types de gestes planifiés sont : gestion de la discipline (42.86 %) comme par exemple « *les élèves n'aiment pas leur groupe ⇒ l'instituteur leur explique que les groupes ont été formés au hasard et qu'il faut savoir travailler avec tout le monde.* », gestion de la participation (42.86 %) telle que « *les questions (tout au long de l'activité) seront posées à des élèves différents et au hasard. De cette façon, l'instituteur pourra vérifier la compréhension de tous, et pas uniquement des plus forts* », et autre type de gestion (14.28 %). La gestion de la participation est divisée en deux modalités : efficace et non efficace. Pour cet étudiant, la modalité gestion de la participation efficace est codée à 100 %.

Le geste professionnel « illustration des propos : utilisation d'exemples/contre-exemples » n'est pas codé dans la préparation de leçon avant la formation. On retrouve celui-ci à plus d'une occurrence par période dans la préparation de leçon après formation sans feedback (1.25) ainsi que dans la préparation de leçon après formation avec feedback (1.5). Cependant, aucun feedback d'amélioration n'est rédigé pour ce geste professionnel. Dans la préparation après formation sans feedback, c'est dans l'étape de l'objectivation que l'illustration des propos par le biais d'exemples est codée. En ce qui concerne la préparation de leçon après formation avec feedback, l'illustration des propos par le biais d'exemples est codée dans l'étape de l'objectivation (83.33 %) ainsi que dans le modelage (16.67 %). Aucun contre-exemple n'est codé dans aucune de ces deux préparations.

Le geste « mode de travail » est planifié à moins d'une occurrence par période dans les préparations avant formation (0.67) et après formation sans feedback (0.25). Dans la préparation après formation avec feedback, on retrouve ce geste à plus d'une occurrence par période (1.5). Un feedback d'amélioration est rédigé pour l'étape de la pratique autonome : « *Tu ne précises pas comment ils vont réaliser l'exercice. Tu indiques seulement « vous pouvez réaliser l'exercice ».* Les modes de travail planifiés dans la préparation après formation avec feedback sont : le mode de travail collectif (50%) qui est planifié dans le modelage (16.67 %), l'objectivation (16.67 %), et la pratique autonome (16.67 %), le mode de travail en groupe (16.67 %) qui est planifié dans la pratique guidée ainsi que le mode de travail individuel (33.33 %) qui est planifié dans l'ouverture de la leçon (16.66 %) et l'automatisation (16.66 %).

Le geste professionnel « questions » est codé à plus de 9 occurrences par période dans la préparation avant formation. Celui-ci régresse dans la préparation après formation sans feedback à quasiment 3 occurrences par période. Ce geste augmente dans la préparation après formation avec feedback étant donné que l'on constate une augmentation de 245.45 %, soit plus de 9 occurrences par période (9.5). Des feedbacks d'amélioration sont rédigés pour chacune des étapes de la méthodologie de l'Enseignement Explicite hormis celle de l'objectivation. Par exemple, lors de l'étape de la pratique autonome, le type de feedback formulé est le suivant : « *Cela rejoint mes commentaires précédents : il est important de planifier des questions précises que tu poserais à tes élèves lorsque tu passes entre les bancs [...].* » Les types de questions planifiés dans la préparation de leçon après formation avec feedback sont : question de métacognition (21.05 %) comme par exemple « *Comment as-tu fait pour conjuguer le verbe ?* », question de contenu (13.16 %), question spécifique de la compréhension (50 %) telle que « *Et comment forme-t-on le conditionnel présent ?* » ainsi que la catégorie « autres types de questions » (15.79 %). Le geste professionnel « consignes », quant à lui, relève plus de 7 occurrences par période dans la préparation de leçon avant formation (7.33), 4 occurrences par période sont relevées dans la préparation après formation sans feedback et 5 occurrences dans la préparation après formation avec feedback. Finalement, le geste « utilisation du tableau » est codé à 3 occurrences par période dans la préparation de leçon avant formation. Ce résultat rejoint de près les résultats relevés dans les préparations de leçons après formation sans et avec feedback qui atteignent presque 3 occurrences par période (2.75).

2.7 Analyse du feedback d'amélioration formulé pour les 8 gestes professionnels : étudiant 4 – groupe 2

Tableau 12 : feedback d'amélioration étudiant 4 - groupe 2

Gestes professionnels	Étapes de l'Enseignement Explicite	Feedback d'amélioration
Contenu (stratégies cognitives + explications)	Modélage	
	Pratique guidée	X
	Objectivation	
	Automatisation	X
Étayage	Connaissances préalables	X
	Modélage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X
	Objectivation	X
	Automatisation	
Gestion de la participation	Connaissances préalables	X
	Modélage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X
	Objectivation	X
	Automatisation	X
Illustration des propos (exemples et contre-exemples)	Modélage	
Mode de travail	Pratique guidée	
	Pratique autonome	
Questions ouvertes	Connaissances préalables	X
	Modélage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X
	Objectivation	
	Automatisation	X

2.8 Analyse spécifique des 8 gestes professionnels : étudiant 4 – groupe 2

Tableau 13 : nombre d'occurrences relatives aux 8 gestes professionnels analysés dans les préparations de leçons de l'étudiant 4 - groupe 2

Gestes professionnels	Avant formation (2 périodes)	1 période	Après formation sans feedback (4 périodes 1/5)	1 période	Après formation avec feedback (6 périodes)	1 période
Contenu (stratégies cognitives + explications)	2	1	11	2.62	29	4.83
Étayage	2	1	0	0	35	5.83
Gestion	0	0	19	4.52	15	2.5
Illustration des propos	0	0	3	0.71	3	0.5
Mode de travail	0	0	8	1.90	9	1.5
Questions	6	3	20	4.76	88	14.67
Consignes	4	2	16	3.81	28	4.67
Utilisation du tableau	3	1.5	11	2.62	13	2.17

Le geste professionnel « contenu (stratégies cognitives + explications) est codé à une occurrence par période dans la préparation avant formation. Plus de deux occurrences par période sont relevées dans la préparation après formation sans feedback (2.62). Une augmentation de 84.35 % de ce geste est constatée entre les préparations sans et avec feedback étant donné que dans cette dernière, pratiquement 5 occurrences par période sont codées (4.83). Un feedback d'amélioration est rédigé pour les étapes de la pratique guidée et de l'automatisation. Dans la préparation de leçon après formation sans feedback, ce geste est codé dans l'étape du modelage (90.91 %) et dans la pratique guidée (9.09 %). C'est uniquement dans l'étape du modelage que ce geste est codé dans la préparation de leçon après formation avec feedback.

Le geste professionnel « étayage » est d'une occurrence par période dans la préparation avant formation tandis que celui-ci est inexistant dans la préparation après formation sans feedback. Cependant dans la préparation après formation avec feedback, pratiquement 6 occurrences par période sont relevées pour ce geste (5.83). Des feedbacks d'amélioration relatifs à ce geste sont rédigés pour chacune des étapes de la méthodologie de l'Enseignement Explicite hormis celle de l'automatisation. À titre d'exemple, lors de l'étape du modelage, le feedback d'amélioration suivant est formulé : « *Aucun moyen/ aucune alternative pour aider tes élèves dans la réalisation/ la compréhension de la nouvelle tâche n'est planifié(e).* » Les types d'étayage relevés dans la préparation après formation avec feedback sont : réalisation d'un exercice avec les enfants (40%), recours à des questions (22.86 %), recours à un rappel, une remédiation (par l'enseignant) (2.86 %), recours à un synthèse écrite, référentiels (5.71 %), tutorat par les pairs (17.14 %) ainsi que la catégorie « autre type d'étayage » (11.43 %).

La gestion n'est pas planifiée dans la préparation avant formation. Cependant, dans la préparation de leçon après formation sans feedback, ce geste relève plus de 4 occurrences par période (4.52). On constate une diminution de 44.69 % de ce geste dans la préparation de leçon après formation avec feedback : plus de deux occurrences par période sont relevées (2.5). Des feedbacks d'amélioration sont rédigés pour ce geste lors de chacune des étapes de la méthodologie de l'Enseignement Explicite. Le type de gestion planifié après feedback est la gestion de la participation (100 %). Celle-ci étant divisée en deux modalités : efficace (33.33 %) et non efficace (66.67 %) comme par exemple « *L'IP suit l'ordre des bancs afin de procéder à une correction collective.* ».

En ce qui concerne le geste professionnel « illustration des propos : utilisation d'exemples / contre-exemples », celui-ci est inexistant dans la préparation de leçon avant formation. Dans les préparations de leçons après formation sans et avec feedback, moins d'une occurrence par période est relevée dans chacune d'elles (0.71 et 0.5). Aucun feedback d'amélioration à propos de ce geste n'est rédigé.

Le geste professionnel « mode de travail » n'est pas planifié dans la préparation de leçon avant formation. Dans la préparation de leçon après formation sans feedback, pratiquement 2 occurrences par période sont codées (1.90). Ce chiffre rejoint pratiquement celui de la préparation de leçon après formation avec feedback pour lequel plus d'une occurrence par période est planifiée (1.5).

Les modes de travail planifiés dans les préparations de leçons après formation sans et avec feedback sont : en groupe et individuel. Dans la préparation de leçon après formation sans et avec feedback, le mode de travail en groupe est planifié dans la pratique guidée (100 %) et le mode de travail individuel est planifié dans la pratique autonome (20 %), l'automatisation (60 %), et dans l'évaluation (20 %).

Le mode de travail en groupe est planifié dans la préparation après formation avec feedback à l'étape de la pratique guidée (100 %) et le mode de travail individuel est planifié dans l'ouverture de la leçon (16.67 %), la pratique autonome (16.67 %), l'automatisation (50 %), et l'évaluation (16.67 %). Aucun feedback d'amélioration n'est rédigé pour ce geste professionnel.

Dans la préparation avant formation, le geste « questions » est relevé à 3 occurrences par période. Celui-ci augmente de 58.67 % dans la préparation de leçon après formation sans feedback : plus de 4 occurrences par période (4.76). Entre cette préparation et celle réalisée après feedback, on constate encore une augmentation de 208.19 % de la planification de ce geste : plus de 14 occurrences par période sont relevées (14.67). Des feedbacks d'amélioration sont rédigés pour les étapes de la méthodologie de l'Enseignement Explicite hormis celle de l'objectivation. Lors de l'étape du modelage, le feedback d'amélioration formulé est le suivant : « *Tu vérifies la compréhension par des exemples : TB ! Tu pourrais peut-être planifier des questions lors de la phase du modelage où tu expliques réellement les stratégies par lesquelles tu passes. Cela te permettrait de voir qu'ils suivent bien, que tout est compris et surtout, tu interagiras, avec eux et cela rendrait ton modelage moins passif.* »

Les types de questions présents dans la préparation après formation sans feedback sont : question de contenu (35 %), question spécifique de la compréhension (50 %), question stéréotypée de la compréhension (10 %), autres types de questions (5 %). Dans la préparation après formation avec feedback sont présents les types de questions suivants : question de métacognition (22.72 %), question de contenu (23.86 %), question spécifique de la compréhension (23.86 %), question stéréotypée de la compréhension (21.59 %), ainsi que la catégorie autres types de questions (8.23 %).

Le geste professionnel « consignes » est de 2 occurrences par période dans la préparation avant formation, pratiquement 4 occurrences par période dans la préparation après formation sans feedback (3.81), et presque 5 occurrences par période dans la préparation après formation avec feedback (4.67).

Le geste professionnel « utilisation du tableau » est retrouvé à plus d'une occurrence par période dans la préparation avant formation (1.5). Une augmentation de 74.67 % est constatée dans la préparation après formation sans feedback : plus de 2 occurrences par période sont relevées (2.62). Plus de deux occurrences par période sont également présentes dans la préparation après formation avec feedback (2.17).

2.9 Analyse du feedback d'amélioration formulé pour les 8 gestes professionnels : étudiant 5 – groupe 3

Tableau 14 : feedback d'amélioration étudiant 5 - groupe 3

Gestes professionnels	Étapes de l'Enseignement Explicite	Feedback d'amélioration
Contenu (stratégies cognitives + explications)	Modelage	
	Pratique guidée	X
	Objectivation	X
	Automatisation	
Étayage	Connaissances préalables	X
	Modelage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X
	Objectivation	X
	Automatisation	X
Gestion de la participation	Connaissances préalables	X
	Modelage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	
	Objectivation	X
	Automatisation	X
Illustration des propos (exemples et contre-exemples)	Modelage	
Mode de travail	Pratique guidée	
	Pratique autonome	
Questions ouvertes	Connaissances préalables	X
	Modelage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X
	Objectivation	X
	Automatisation	X

2.10 Analyse spécifique des 8 gestes professionnels : étudiant 5 – groupe 3

Tableau 15 : nombre d'occurrences relatives aux 8 gestes professionnels analysés dans les préparations de leçons de l'étudiant 5 - groupe 3

Gestes professionnels	Avant formation (2 périodes)	1 période	Après formation sans feedback (4 périodes)	1 période	Après formation avec feedback (4 périodes)	1 période
Contenu (stratégies cognitives + explications)	1	0.5	13	3.25	32	8
Étayage	2	1	0	0	18	4.5
Gestion	3	1.5	6	1.5	15	3.75
Illustration des propos	0	0	0	0	0	0
Mode de travail	0	0	6	1.5	8	2
Questions	3	1.5	15	3.75	78	19.5
Consignes	4	2	14	3.5	22	5.5
Utilisation du tableau	2	1	16	4	33	8.25

Le geste professionnel « contenu (stratégies cognitives + explications) est planifié à plus de trois reprises dans la planification après la formation sans feedback contrairement à la planification avant formation pour laquelle ce geste n'était même pas planifié une fois par période. Les occurrences relatives à ce geste professionnel après la formation sans feedback et avec feedback ont augmenté de 146.15 % entre ces deux moments. Ce geste professionnel est entièrement planifié dans la partie « modelage » de la préparation après la formation sans feedback tandis que dans la préparation après la formation avec feedback, il est planifié dans le modelage à 87.5 % comme par exemple : « *J'écris au TN la phrase : « Annie s'écarte de ses copines ». - Je souligne « Annie » et j'écris en dessous « sujet ». - Je souligne « s'écarte » et j'écris « verbe » en dessous. - Je souligne « de ses copines » et j'écris CIV.- Je lis la phrase sans le CIV. Cela donne : « Annie s'écarte ». Instinctivement, je veux poser la question : « de qui ? ». Donc pour trouver le CIV, on peut aussi poser la question : « de qui ? », et dans la pratique guidée à 12.5 %. Un feedback d'amélioration est formulé pour les étapes de la pratique guidée et de l'objectivation (feedback similaire à l'exemple donné pour l'étudiant 2).*

Le geste professionnel « étayage » est inexistant voire quasi inexistant dans les préparations de leçon avant la formation (1 occurrence/période) et après formation sans feedback (0 occurrence). Cependant, dans la préparation après formation avec feedback, plus de 4 occurrences par période sont relevées. Les deux types d'étayage les plus planifiés dans la préparation après formation avec feedback sont : recours à un exemple (38.89 %) et tutorat par les pairs (27.78 %) comme par exemple : « *Si l'enfant ne comprend vraiment pas après mes explications, je demande à un enfant qui a compris de lui expliquer* ». Pour ce geste, des feedbacks d'amélioration sont rédigés pour chacune des étapes de la méthodologie de l'Enseignement Explicite tels que : « *Aucun moyen/ aucune alternative pour aider tes élèves dans la réalisation/ la compréhension de la nouvelle tâche n'est planifié(e).* »

Les occurrences du geste professionnel « gestion » sont identiques dans les préparations avant formation et après formation sans feedback (plus d'une occurrence par période). Pour la planification après formation avec feedback, quasiment 4 occurrences par période sont relevées (3.75/période). Trois types de gestion sont planifiés dans la préparation après formation avec feedback, chacun ayant un pourcentage de 33.33 %.

Il s'agit de la gestion de la discipline telle que « *Attention, lorsque l'on travaille par deux : on reste polis, on s'aide, on explique son raisonnement à l'autre, on n'impose pas sa réponse et on chuchote* », la gestion de la participation et la gestion du temps et de l'espace. Des feedbacks d'amélioration sont rédigés pour chacune des étapes de la méthodologie de l'Enseignement Explicite hormis l'étape de la pratique autonome comme par exemple : « *Quel est/sont le moyen/les moyens que tu vas utiliser pour contrôler que TOUS tes élèves aient acquis ou non les connaissances préalables ?* »

Le geste professionnel « illustration des propos : utilisation d'exemples/contre-exemples » n'est planifié à aucun des trois moments, et aucun feedback d'amélioration n'est rédigé pour ce geste. En ce qui concerne le geste professionnel « mode de travail » des élèves, celui-ci n'est pas planifié dans la préparation avant formation. Dans la préparation après formation sans feedback, plus d'une occurrence par période est relevée. Après le feedback, deux occurrences par période peuvent être observées. La préparation après formation sans feedback indique le mode de travail en groupe dans l'étape de la pratique guidée (66.67 %) ainsi que le mode de travail individuel dans l'étape de la pratique autonome (33.33 %). La préparation après formation avec feedback nous informe quant à la planification du mode de travail en groupe dans la pratique guidée (50 %) ainsi que dans le modelage (12.5 %). De plus, le mode de travail individuel dans la pratique autonome est également planifié (37.5 %). Cependant, aucun feedback d'amélioration n'est planifié pour ce geste.

La planification du geste professionnel « questions » accroit fortement entre les trois moments. Entre la préparation de leçon avant la formation et la préparation de leçon après la formation sans feedback, on constate une augmentation de 150 % de la planification de ce geste ainsi qu'une augmentation de 420 % entre la préparation après formation sans feedback et la préparation après formation avec feedback. En effet lors de cette dernière, pratiquement 20 occurrences par période sont relevées contrairement à la préparation après formation sans feedback pour laquelle ce geste est planifié à 4 reprises par période. Un feedback d'amélioration relatif à ce geste avait été rédigé pour chacune des étapes de la méthodologie de l'Enseignement Explicite.

Par exemple, pour l'étape de la pratique autonome : « *Cela rejoint mes commentaires précédents : il est important de planifier des questions précises que tu poserais à tes élèves lorsque tu passes entre les bancs (en te référant par exemple aux exercices que tu proposes, ou aux stratégies utilisées etc.)* » Avant la formation, les types de questions planifiés sont : question de contenu (66.67 %) et question spécifique de la compréhension (33.33 %). Après la formation sans feedback, on retrouve les mêmes types de questions que précédemment : question de contenu (26.67 %), question spécifique de la compréhension (73.33 %). Pour terminer, les types de questions planifiés dans la préparation après formation avec feedback sont : question de métacognition (10.25 %) telle que « *dis-moi ce que tu fais / quelle stratégie utilises-tu ?* », question de contenu (29.49 %), question spécifique de la compréhension (44.86 %) telle que « *À quoi sert le pronom ?* » ainsi que le type question stéréotypée de la compréhension (15.4 %).

En ce qui concerne la planification du geste professionnel « consignes », on remarque que celui-ci fluctue après la formation (sans et avec feedback). En effet, 2 occurrences par période sont relevées avant la formation et une augmentation de 75 % est constatée entre les moments avant formation et après formation sans feedback. Pour les moments après formation sans feedback et avec feedback, le pourcentage d'occurrences entre ces deux temps augmente de 57.14 %.

Le geste professionnel « utilisation du tableau » montre 4 occurrences par période lors de la préparation après formation sans feedback tandis qu'une augmentation de 106.25 % est constatée entre les préparations après formation sans et avec feedback.

2.11 Analyse du feedback d'amélioration formulé pour les 8 gestes professionnels : étudiant 6 – groupe 3

Tableau 16 : feedback d'amélioration étudiant 6 - groupe 3

Gestes professionnels	Étapes de l'Enseignement Explicite	Feedback d'amélioration
Contenu (stratégies cognitives + explications)	Modelage	
	Pratique guidée	
	Objectivation	X
	Automatisation	X
Étayage	Connaissances préalables	X
	Modelage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X
	Objectivation	X
Gestion de la participation	Automatisation	
	Connaissances préalables	X
	Modelage	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X
Illustration des propos (exemples et contre-exemples)	Objectivation	X
	Automatisation	X
	Modelage	
	Pratique autonome	
	Pratique guidée	
Mode de travail	Connaissances préalables	X
	Modelage	X
Questions ouvertes	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X
	Objectivation	X
	Automatisation	X
	Pratique guidée	X
	Pratique autonome	X

2.12 Analyse spécifique des 8 gestes professionnels : étudiant 6 – groupe 3

Tableau 17 : nombre d'occurrences relatives aux 8 gestes professionnels analysés dans les préparations de leçons de l'étudiant 6 - groupe 3

Gestes professionnels	Avant formation (4 périodes)	1 période	Après formation sans feedback (3 périodes)	1 période	Après formation avec feedback (3 périodes)	1 période
Contenu (stratégies cognitives + explications)	4	1	7	2.33	12	4
Étayage	0	0	0	0	2	0.67
Gestion	0	0	2	0.67	6	2
Illustration des propos	1	0.25	3	1	3	1
Mode de travail	0	0	3	1	3	1
Questions	22	5.5	6	2	24	8
Consignes	12	3	5	1.67	14	4.67
Utilisation du tableau	5	1.25	6	2	10	3.33

Le geste professionnel « contenu (stratégies cognitives + explications) » est d'une occurrence par période dans la préparation avant formation. Celui-ci augmente dans la préparation après formation sans feedback à savoir plus de 2 occurrences par période (2.33). Une augmentation de 71.43 % est relevée dans la préparation de leçon après formation avec feedback : 4 occurrences par période sont relatées. Dans la préparation de leçon après formation sans feedback, c'est dans l'étape du modelage (71.43 %) et de la pratique guidée (28.57 %) que ce geste est planifié. Les étapes pour lesquelles ce geste est planifié dans la préparation de leçon après formation avec feedback sont également le modelage (66.67 %) comme par exemple « *Tout d'abord, je recherche le verbe de cette phrase. Faites-le sur votre tablette. » Elle attend un peu. « Comment dois-je faire ? » Les élèves répondent. « Très bien donc pour cela, je cherche quel mot peut être encadré par « ne » et « pas ». Ici, il s'agit du mot « achète ». En effet, je peux dire : « Je n'achète pas une pomme à Bob. » Je le souligne en rouge et j'écris la nature/classe « verbe » en dessous. » et la pratique guidée (33.33 %).*

Un feedback d'amélioration est rédigé pour les étapes de l'objectivation et de l'automatisation comme par exemple : « *Il faudrait davantage planifier les stratégies cognitives utilisées depuis le début de l'apprentissage afin de faire un rappel plus complet et moins superficiel. Le fait d'effectuer une objectivation en profondeur te permettra de planifier des questions bien plus précises. »*

Le geste professionnel « étayage » n'est pas planifié dans les préparations avant formation et après formation sans feedback. Dans la préparation de leçon après formation avec feedback, ce geste est planifié à moins d'une occurrence par période (0.67). Un feedback d'amélioration relatif à ce geste est rédigé pour chacune des étapes de la méthodologie de l'Enseignement Explicite hormis l'étape de l'automatisation.

La gestion n'est pas planifiée dans la préparation avant formation et moins d'une occurrence par période est relevée dans la préparation après formation sans feedback. Cependant dans la préparation après formation avec feedback, 2 occurrences par période sont observées. Le type de gestion planifié dans celle-ci est la gestion de la participation : 33.33 % de gestion efficace et 66.67 % de gestion non efficace telle que « *L'IP s'assure que tous les élèves participent à l'exercice d'une manière ou d'une autre ».*

Des feedbacks d'amélioration relatifs au geste professionnel « gestion de la participation » sont formulés pour chacune des étapes de la méthodologie de l'Enseignement Explicite.

Le geste « illustration des propos : utilisation d'exemples/contre-exemples » est quasi inexistant dans la préparation avant formation : moins d'une occurrence par période (0.25). Une occurrence par période est observée dans les préparations après formation sans et avec feedback. Aucun feedback d'amélioration n'a été rédigé pour ce geste.

Le mode de travail n'est pas planifié dans la préparation de leçon avant formation. Dans les préparations de leçons après formation sans et avec feedback, on relève une occurrence par période. Dans la préparation de leçon après formation sans feedback ainsi que dans la préparation avec feedback, les modes de travail planifiés sont : en groupe (66.67 %) et individuel (33.33%). Aucun feedback d'amélioration relatif à ce geste n'est formulé.

En ce qui concerne le geste « questions », on retrouve celui-ci à raison de plus de 5 occurrences par période dans la préparation de leçon avant formation (5.5). La planification de ce geste diminue dans la préparation de leçon après formation sans feedback étant donné que 2 occurrences par période sont relevées. Cependant, ce geste professionnel accroit de 300 % dans la préparation de leçon après formation avec feedback : 8 occurrences par période sont observées pour ce geste. Des feedbacks d'amélioration sont rédigés pour chacune des étapes de la méthodologie de l'Enseignement Explicite comme par exemple : *« Tu ne planifies aucune question durant cette phase du modelage alors qu'il est primordial de le faire. Je pense notamment au fait de poser des questions par rapport à la stratégie que tu es occupée d'utiliser pour t'assurer qu'ils comprennent bien ce que tu es occupée de réaliser...De plus, tu peux planifier des questions par rapport aux prérequis que tu utilises dans tes explications. »* Les types de questions planifiés dans cette dernière sont : question de métacognition (37.5 %) comme par exemple : *« Comment as-tu fait pour trouver le verbe ? »*, question de contenu (20.83 %) telle que : *« Comment s'appelle ce groupe de mots ? »* et question spécifique de la compréhension (41.67 %).

La planification des consignes est de 3 occurrences par période dans la préparation de leçon avant formation tandis que la planification de ce geste diminue dans la préparation de leçon après formation sans feedback : moins de deux occurrences par période (1.67). Toutefois, ce geste accroît fortement dans la préparation de leçon après formation avec feedback : plus de 4 occurrences par période sont relevées (4.67).

Le geste professionnel « utilisation du tableau » relève plus d'une occurrence par période dans la préparation de leçon avant formation (1.25), 2 occurrences par période dans la préparation de leçon après formation sans feedback et une augmentation de 66.5 % est constatée dans la préparation de leçon après formation avec feedback, à savoir plus de 3 occurrences par période (3.33).

Quatrième partie : discussion, conclusion, limites et perspectives

Chapitre 6 : discussion

Certains éléments ayant été mis en avant lors de l'analyse des résultats peuvent être discutés : le geste « questions », le geste « contenu : stratégies cognitives + explications », le geste « utilisation du tableau », le geste « mode de travail », ainsi que les différences constatées entre les candidats à propos de l'augmentation de la planification des gestes professionnels après formation.

Cependant, avant de discuter de ces différents éléments, il est important de rappeler que les étudiants avaient l'opportunité de planifier leur leçon sur base d'un canevas préétabli qui leur avait été fourni par la formatrice. L'utilisation de celui-ci a, par conséquent, eu un impact au point de vue des planifications de leçons des étudiants. Il se référaient en quelque sorte à une « trame » à suivre, et cela pourrait notamment expliquer la planification plus prononcée de certains gestes professionnels comme par exemple le fait de planifier le mode de travail en groupe lors de la pratique guidée.

En ce qui concerne maintenant le geste professionnel « questions », celui-ci est le geste le plus planifié aussi bien avant la formation qu'après la formation sans et avec feedback. Pour rappel, 153 questions sont planifiées avant la formation pour l'ensemble des 13 étudiants, 236 questions sont planifiées après la formation sans feedback et 569 questions planifiées après la formation avec feedback de la part de la formatrice/chercheuse. On remarque que le nombre de questions planifiées augmente véritablement après la formation et davantage après le feedback. La planification de questions occupe une place importante dans l'Enseignement Explicite ce qui pourrait, dans un premier temps, expliquer qu'elles soient le geste le plus planifié et de manière très élevée après la formation. « La vérification constante de la compréhension des élèves constitue le fondement de l'enseignement efficace » (Hollingsworth & Ybarra, 2012, p.13). Mais questionner efficacement ne se fait pas de n'importe quelle manière et tous les types de questions ne sont pas tous considérés comme étant systématiquement efficaces. Ce n'est donc pas parce que beaucoup de questions sont planifiées qu'elles sont par conséquent efficaces. Les types de questions codés dans le cadre de ce mémoire sont les suivants : *autre type de questions, question de contenu, question de l'opinion et de l'expérience personnelle des représentations, question de métacognition, question spécifique de la compréhension et question stéréotypée de la compréhension.*

Les 3 types de questions les plus planifiés avant formation par les 13 étudiants sont : question de contenu (70), question spécifique (38), question stéréotypée (34). Après la formation sans et avec feedback, les trois types de questions les plus planifiés sont : question de contenu (72 ; 163), question de métacognition (24 ; 81), question spécifique (99 ; 226). On constate donc qu'après la formation (sans et avec feedback), c'est le type de question de métacognition qui apparaît en 3^{ème} position à la place du type de question stéréotypée qui occupait cette place avant la formation. Dans la formation à l'Enseignement Explicite dont les étudiants ont bénéficié, une partie théorique relative à la rédaction du type de questions à privilégier leur a été présentée. Il a été explicité aux étudiants que pour questionner leurs élèves efficacement, ils devaient, entre autres, leur demander comment ils ont procédé pour trouver la réponse. Il s'agit du processus de métacognition. En effet, selon les recherches de Wang, Haertel et Walberg (1993), les processus métacognitifs seraient le deuxième facteur permettant à un grand nombre d'élèves d'apprendre (Gauthier & al., 2013, p.153). La métacognition consiste en « la prise de conscience de son propre fonctionnement intellectuel » (Raynal & Rieunier, 2012, p. 324, cités par Bocquillon & al., 2018, p.18). Les enseignants les plus efficaces demanderaient à leurs élèves d'expliquer les étapes par lesquelles ils sont passés pour arriver à la réponse alors que les moins efficaces poseraient moins de questions et ne demanderaient jamais à leurs élèves leurs manières de procéder (Gauthier & al., 2013, p.194).

De plus, il a été explicité durant la formation qu'il était préférable de formuler des questions ouvertes au lieu de questions fermées. Les questions ouvertes permettent « à l'enseignant de vérifier si les nouveaux contenus ont été bien appris ou s'il est nécessaire d'y revenir plus longuement. » (Gauthier & al., 2013, p.194). Il est primordial que la plupart des questions posées soient ouvertes et fassent appel à la métacognition des élèves et que les questions stéréotypées de la compréhension soient le moins planifiées que possible. En effet, il n'est pas efficace que l'enseignant pose des questions stéréotypées telles que « Y a-t-il des questions ? » ou encore « Avez-vous compris ? ». Ce type de question ne permettra pas de vérifier si les élèves ont réellement compris. (Gauthier & al., 2013, p.159).

Cet apport théorique fourni aux étudiants pourrait donc expliquer le fait que, dans un premier temps, le nombre de questions accroît après la formation sans feedback, mais, surtout, que le type « question stéréotypée » diminue après formation sans feedback pour laisser davantage de place au type « question de métacognition ». Cependant, cette constatation est à nuancer notamment à propos du type de question spécifique de la compréhension étant donné qu'elles sont déjà planifiées aussi bien avant qu'après la formation, mais pas à la même échelle. Les questions spécifiques de la compréhension tendent à vérifier davantage la compréhension que les questions stéréotypées et sont donc par conséquent plus efficaces. « Elles permettent aux élèves de développer leurs réponses et à l'enseignant d'obtenir de réelles informations sur ce que les élèves ont compris/n'ont pas compris » (Bocquillon & al., 2018, p.18). L'augmentation de la planification de ce type de question pourrait être mis en lien avec le fait qu'il ait notamment été explicité aux étudiants qu'il est primordial de poser des questions ouvertes à leurs élèves, c'est-à-dire des questions permettant aux élèves de développer leurs réponses.

Comme présenté précédemment, le geste « questions » augmente de plus de la moitié après le feedback formulé. Pour chacun des 6 étudiants, des feedbacks d'amélioration ont été rédigés pour plusieurs étapes de la méthodologie de l'Enseignement Explicite. Prenons l'exemple de l'étudiant n°3, des feedbacks d'amélioration relatifs au geste professionnel « questions ouvertes » ont été rédigés pour les étapes : *connaissances préalables, modelage, pratique guidée, pratique autonome, automatiser*. Étant donné que 5 feedbacks d'amélioration ont été rédigés pour ce geste, cela pourrait expliquer l'augmentation élevée de la planification du geste « question ». En effet, si l'étudiant a appliqué de manière rigoureuse les feedbacks formulés, il aura éventuellement été amené à planifier davantage de questions et plus particulièrement des questions spécifiques de la compréhension ainsi que des questions de métacognition suite à la formation dont ils ont bénéficié.

La planification d'un deuxième geste professionnel qu'il est judicieux d'être discuté est le geste « contenu : stratégies cognitives + explications ». On constate pour l'ensemble des planifications des 13 étudiants une très forte augmentation de la planification de ce geste après la formation à l'Enseignement Explicite (sans et avec feedback). À savoir : 14 occurrences avant la formation (pour l'ensemble des planifications des 13 étudiants), 122 occurrences après la formation sans feedback et 184 occurrences après feedback. Si l'on se penche par exemple sur le cas de l'étudiant n°2, on remarque que celui-ci n'a planifié ce geste à aucune reprise dans sa préparation de leçon avant la formation. En Enseignement Explicite, les stratégies cognitives doivent « être présentées, expliquées, démontrées, et illustrées devant les élèves, ce qui nécessite une planification précise » (Gauthier & al, 2013, p.114). Tandis qu'après la formation à l'Enseignement Explicite, ce geste est planifié à 9 reprises sur un peu plus de 3 périodes de cours (1 période = 50 minutes) et 10 reprises pour la planification après feedback. En effet, lors de la formation, le point « *Planifier l'Enseignement Explicite des stratégies cognitives* » a été présenté, explicité et illustré par la formatrice/ la chercheuse.

L'impact de la formation à l'Enseignement Explicite dispensée tend donc à montrer dans le cas de cet étudiant qu'une planification des stratégies cognitives apparaît après avoir bénéficié de la formation. Pour ce geste, un feedback d'amélioration avait été formulé pour les étapes de la pratique guidée et l'objectivation. Aucune évolution de la planification de ce geste est constatée après feedback. Cela ne signifie pas systématiquement que cette absence d'augmentation doit être placée dans la catégorie « absence d'amélioration ». Il se peut par exemple que cet étudiant n'ait pas eu l'opportunité de le faire dans le cadre de sa leçon. La délivrance d'un feedback à la suite de la formation reçue semble relativement importante étant donné que la pédagogie de l'Enseignement Explicite était nouvelle pour les étudiants et au vu des résultats, celui-ci semble avoir eu un impact lors de la planification de certains gestes professionnels.

Cependant, il est arrivé que les feedbacks formulés n'aient aucun effet au point de vue de la planification : cela pourrait notamment s'expliquer par le fait que la grille d'évaluation utilisée pour délivrer ceux-ci était relativement longue. Il se peut donc que les étudiants n'aient pas pris en compte la totalité des conseils formulés et qu'ils aient, par conséquent, fait un choix parmi ceux-ci.

Il aurait peut-être été davantage opportun de limiter cette grille aux gestes professionnels considérés comme incontournables à retrouver dans la planification de leçon.

L'augmentation du geste professionnel « contenu : stratégies cognitives + explications » pourrait être étroitement mise en lien avec la planification du geste professionnel « utilisation du tableau » qui a été inclus dans la grille de manière inductive. Ce geste est planifié par cet étudiant n°2 à 1 occurrence pour 2 périodes de cours, tandis que 11 et 12 occurrences sont relevées après la formation sans et avec feedback sur une durée d'un peu plus de 3 périodes de cours. Lors de la planification de l'Enseignement Explicite des stratégies cognitives, l'enseignant peut recourir à des stratégies verbales mais peut également utiliser des aides visuelles (Gauthier & al., 2013, p.114). On pourrait donc conclure, dans ce cas, que l'augmentation du geste professionnel « contenu : stratégies cognitives + explications » ait un lien relativement étroit avec la planification du geste professionnel « utilisation du tableau » qui augmente également après la formation. Cet étudiant a, au vu des résultats, planifié l'utilisation du tableau pour soutenir les stratégies cognitives explicitées dans les préparations de leçons après formation. On peut notamment relever l'exemple suivant dans la préparation de leçon après formation avec feedback de cet étudiant n°2 : « [...] L'IP note sa procédure au tableau »..

Le geste professionnel « mode de travail » intervient dans la méthodologie de l'Enseignement Explicite par, notamment, deux étapes clés que l'on retrouve dans celle-ci : *la pratique guidée et la pratique autonome*. En effet, dans l'étape de la pratique guidée, l'enseignant planifie les modalités de travail : par groupe de 2, en équipe, de manière individuelle, etc. Dans la pratique autonome, l'enseignant prévoit une série d'exercices que les élèves réalisent seuls (Gauthier & al., 2013, p.124). De manière générale, pour l'échantillon de 13 étudiants (tous confondus), le geste « mode de travail » est plus élevé après la formation sans et avec feedback (56 et 69 occurrences) qu'avant la formation (17 occurrences). Prenons le cas de l'étudiant n°1 qui a planifié, dans la préparation avant formation, le mode de travail à raison d'une occurrence sur 3 périodes de cours. Après la formation sans feedback, le mode de travail est planifié à raison de 5 occurrences pour 3 périodes : le mode de travail en groupe a été planifié dans la pratique guidée et le mode de travail individuel dans la pratique autonome. Aucun feedback d'amélioration n'avait été formulé pour ce geste. Dans la formation théorique dispensée, la mise en place du travail en équipe lors de l'étape de la pratique guidée ainsi qu'un travail individuel dans la pratique autonome ont été préconisés.

Cela pourrait expliquer l'accroissement de la planification de ce geste et plus particulièrement de la planification de celui-ci dans les étapes des pratiques guidée et autonome.

Comme explicité dans la partie résultats, les 6 étudiants présentés lors de celle-ci sont regroupés en fonction du nombre de gestes professionnels planifiés après feedback. Cela ne signifie pas forcément qu'un étudiant ayant planifié plus de gestes professionnels dans ses préparations après formation sans et avec feedback a nécessairement produit une planification de leçon plus efficace. Dans le cas contraire, ce n'est pas parce qu'un étudiant a planifié moins de gestes professionnels dans les préparations après formation (sans et avec feedback) que la formation et le feedback reçus doivent être considérés comme inefficaces. Ces différences entre étudiants pourraient nous amener à discuter les gestes professionnels principaux à privilégier dans les planifications de leçons considérées comme efficaces. Par exemple, le geste « questions » est très souvent planifié tandis que le geste professionnel « mode de travail » l'est beaucoup moins. Cela ne signifie pas, par conséquent, que ce dernier n'est pas important à planifier. Ces deux types de gestes n'occupent pas la même importance dans une planification de leçon et encore plus lors de l'étape suivant la phase de planification, à savoir la phase d'interaction. On pourrait considérer le geste « questions » comme faisant partie des gestes prioritaires à planifier dans une préparation de leçon car ils seront davantage utilisés lors de la phase d'interaction tandis que le geste « mode de travail » bien qu'il soit important pourrait être placé dans la catégorie de gestes plus secondaires.

À titre d'exemple, comparons deux cas d'étudiants faisant partie de deux « catégories » différentes. Pour rappel, ceux-ci ont été classés en fonction de l'augmentation de la planification des gestes professionnels après formation après feedback. Prenons le cas de l'étudiant n°1 qui fait partie de la catégorie d'étudiants pour laquelle une augmentation de la planification située entre 0 et 3 gestes professionnels sur 8 analysés est constatée, ainsi que l'étudiant n°6 pour lequel une augmentation de la planification située entre 4 et 5 gestes professionnels sur 8 analysés est relevée. Les 3 gestes professionnels les plus planifiés par l'étudiant n°1 sont le geste contenu (stratégies cognitives + explications), le geste « questions » et le geste « utilisation du tableau ».

En ce qui concerne l'étudiant n°6, une augmentation importante de 6 gestes professionnels est constatée. Parmi ces 6 gestes, ce sont les gestes « contenu : stratégies cognitives », « questions » et « consignes » qui sont les plus planifiés. En comparant, l'étudiant n°1 et l'étudiant n°6, on remarque qu'ils ont en commun deux gestes planifiés (contenu et questions) de manière relativement élevée chez chacun d'eux. On ne peut pas systématiquement conclure au fait que l'étudiant n°6 a produit une meilleure planification car il a planifié davantage de gestes et ces différences sont donc à discuter. En effet, à la suite des types de gestes professionnels planifiés, certains étudiants ont concentré leur planification sur les gestes considérés comme plus essentiels, ceux occupant une place davantage importante dans la planification de leçons comme par exemple le geste « contenu (stratégies cognitives) », le geste « questions », le geste « utilisation du tableau », etc. alors que d'autres ont planifié de manière plus élevée un plus grand nombre de gestes tout en faisant ressortir parmi ceux-ci les gestes « essentiels ».

Afin de clôturer cette discussion, il semble judicieux de spécifier que des feedbacks d'amélioration n'ont pas été rédigés pour chacun des gestes professionnels analysés. Les résultats obtenus dans les préparations après feedback ne sont donc par nécessairement liés à la formulation d'un éventuel feedback étant donné qu'un feedback d'amélioration n'a pas été formulé à chacun des étudiants pour chacune des catégories des gestes professionnels étudiés dans le cadre de ce mémoire. En d'autres mots, il se peut donc que pour une préparation classée dans la catégorie « après feedback », il n'y ait pas de feedback formulé pour un geste professionnel en particulier.

Conclusion

Des données probantes permettant d'évaluer l'efficacité des pratiques pédagogiques existent et certaines d'entre elles sont réellement associées à la réussite des élèves (Gauthier & al., 2013). Des travaux tendent à conclure que suffisamment de données probantes en faveur d'un Enseignement Explicite existent. « En effet, le risque d'échec scolaire est moindre et les effets sur l'apprentissage sont positifs pour une grande diversité d'apprenants, dans diverses matières et dans des contextes culturels différents » (Gauthier & al., 2013, p.32). Au regard de ces constatations, il semblerait judicieux que les futurs enseignants soient formés à cette méthodologie dès leur formation initiale. En Enseignement Explicite, 3 grandes phases sont présentées dans la gestion des apprentissages : *la phase de planification des apprentissages, la phase d'interaction avec les élèves et la phase de consolidation des acquis.*

Ce mémoire s'est centré sur l'analyse des planifications de leçons de futurs instituteurs primaires avant et après l'introduction du modèle de l'Enseignement Explicite au sein de leur dispositif de formation. Dans le cadre de ce travail, 13 planifications de leçons de futurs instituteurs primaires étant inscrits en deuxième année d'études ont été analysées à trois moments : *avant la formation à l'Enseignement Explicite, après la formation à l'Enseignement Explicite sans feedback formulé par la formatrice/la chercheuse, et après la formation à l'Enseignement Explicite après formulation d'un feedback par la formatrice/la chercheuse.* Parmi ces 13 planifications analysées, six d'entre elles ont été détaillées.

Une analyse de contenu thématique des préparations de leçons a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo. La grille d'analyse utilisée a été réalisée, dans un premier temps, sur base des gestes professionnels tirés de l'Enseignement Explicite. Dans un second temps, des catégories se sont rajoutées de manière inductive suite aux gestes professionnels relevés dans les planifications. Étant donné le nombre élevé de gestes professionnels faisant partie de la grille d'analyse, ce mémoire s'est centré sur l'analyse de 8 d'entre eux : contenu (stratégies cognitives + explications), étayage, gestion, illustration des propos, mode de travail, questions, consignes, et utilisation du tableau.

Les résultats relatifs à ceux-ci nous informent, de manière globale, que dans les préparations avant la formation à l'Enseignement Explicite, c'est le geste professionnel « questions » qui est le plus planifié. Le type de questions planifiées dans les préparations varient avant et après la formation dispensée. En effet, dans les préparations de leçons après formation et plus particulièrement après feedback, les questions de métacognition apparaissent et sont reconnues dans la littérature scientifique à propos de l'Enseignement Explicite comme étant des questions dites efficaces (Gauthier & al., 2013). En ce qui concerne les préparations après formation, celles-ci se distinguent par le fait qu'après formulation du feedback (et même déjà avant délivrance de celui-ci), les six étudiants ne planifient pas les gestes professionnels à la même échelle.

Les étudiants ont été classés en 3 catégories (2 étudiants par catégorie) : *augmentation de la planification située entre 0 et 3 gestes professionnels sur les 8 analysés ; augmentation de la planification située entre 4 et 5 gestes professionnels sur les 8 analysés ; augmentation de la planification située entre 6 et 7 gestes professionnels sur les 8 analysés.*

Il ne faut pas conclure de manière radicale qu'au plus les gestes professionnels sont planifiés à plus grande échelle dans une préparation, au plus celle-ci est considérée comme davantage efficace. L'étudiant n°1 pour lequel l'augmentation de la planification des gestes professionnels après formation avec feedback était comprise entre 0 et 3 gestes, a planifié de manière significative les gestes retrouvés au premier rang dans la méthodologie de l'Enseignement Explicite tels que le contenu (stratégies cognitives + explications), ou encore la planification des questions considérée comme l'épine dorsale de l'Enseignement Explicite (Gauthier & al., 2013). Un autre étudiant pour lequel davantage de gestes professionnels étaient planifiés après feedback (entre 6 et 7), a démontré qu'il était possible de planifier plusieurs gestes de façon pertinente tout en mettant davantage en avant les gestes faisant partie intégrante de la méthodologie de l'Enseignement Explicite telles que la planification des questions et la planification des stratégies cognitives à enseigner. Dans un cas comme dans l'autre, ces gestes professionnels « prioritaires » s'y retrouvent.

Le premier objectif de ce mémoire visait principalement à étudier l'impact d'une formation à l'Enseignement Explicite sur les planifications de leçons de français d'étudiants inscrits en deuxième bachelier instituteur primaire. Il semble au vu des résultats obtenus à propos des planifications après formation sans feedback que celle-ci a provoqué un effet important sur la planification des gestes professionnels pouvant être considérés comme efficaces. Le second objectif poursuivi dans ce mémoire tendait à étudier l'impact de la formulation d'un feedback à propos de la leçon réalisée après formation. Bien que les étudiants n'aient pas tous planifié à la même échelle les différents gestes professionnels étudiés, chacun d'eux est globalement parvenu à planifier à bon escient les gestes professionnels considérés comme prioritaires en Enseignement Explicite. Par conséquent, la formation et le feedback formulés semblent donc, de manière générale, avoir eu un effet relativement positif sur les planifications de français de ces étudiants, les rendant par ailleurs plus efficaces.

Limites et perspectives

Suite au dispositif employé, à la méthodologie mise en place dans le cadre de ce mémoire ainsi qu'au vu des résultats, des limites et perspectives peuvent être formulées : En ce qui concerne les limites, seule la catégorie « dispositifs mis en place par l'enseignant » présente dans les préparations de leçons des étudiants a été codée alors que les préparations de leçons comportaient également la catégorie « activité des élèves ». Deuxièmement, bien que les leçons traitées fassent partie de la discipline du français, tous les étudiants n'ont pas travaillé sur les mêmes sujets de leçons. De plus, parmi l'ensemble de la liste de gestes professionnels faisant partie de la grille d'analyse, 8 gestes ont été traités dans le cadre de ce mémoire. Par conséquent, seuls les feedbacks formulés par rapport à ces 8 gestes ont été codés.

Un des biais à l'étude réalisée dans ce mémoire est que les planifications de leçons récoltées avant la formation ont été réalisées à un stage antérieur en 3^e / 4^e primaire contrairement aux leçons analysées après formation qui ont été données en 5^e primaire. Il ne faut donc pas négliger, dans les planifications de leçons, le facteur « progression » des étudiants. La comparaison effectuée ne se base, par conséquent pas, sur des planifications de leçons totalement « similaires », et ne peuvent donc pas être évaluées totalement de la même manière.

En ce qui concerne la formation, celle-ci a été dispensée sur un laps de temps relativement court : 5 heures de formation par classe. Cela aurait mérité davantage d'heures de formation afin de détailler plus en profondeur la méthodologie de l'Enseignement Explicite et cibler, par conséquent, les gestes professionnels essentiels à planifier. Cela aurait permis aux étudiants de disposer de davantage de temps pour maîtriser cette méthodologie. Finalement, certains gestes codés dans la grille ont été placés dans le type « autres gestes professionnels » afin de limiter le nombre de catégories ce qui, par conséquent, a pu rendre les résultats obtenus moins exhaustifs.

Une première perspective serait d'analyser les autres gestes professionnels n'ayant pas été traités dans ce mémoire, mais également de s'intéresser aux différents niveaux de gestes professionnels n'ayant pas été abordés. À titre d'exemple, dans la grille de codage, on trouvait pour le geste professionnel « mode de travail » 3 sous catégories à savoir : individuel, collectif et en groupe.

Chacune de ces 3 catégories comportant 10 sous-catégories relatives aux étapes retrouvées dans les préparations de leçons à savoir : *découverte, structuration, application, évaluation, ouverture de la leçon, modelage, pratique guidée, pratique autonome, objectivation, automatisaion*. Cela aurait pour but de traiter de manière plus approfondie que ce qui a été codé et permettrait de savoir dans quelles étapes de la planification, on retrouve plus particulièrement la planification de certains gestes.

Dans le cadre de ce mémoire, il a été décidé de demander à de futurs enseignants de créer une leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite. De plus, un feedback à propos de leur leçon de français réalisée après formation a été délivré à certains d'eux. Cependant, il pourrait être envisageable de dispenser une formation similaire à un même type de public en ne leur imposant plus de créer une leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite, mais en leur demandant simplement de rendre une leçon de français après avoir bénéficié de la formation afin d'évaluer l'impact de la formation sans avoir imposé de manière systématique une leçon basée sur la méthodologie apprise. Une autre variante de cela pourrait être réalisée : dispenser la formation à l'Enseignement Explicite à un seul groupe classe et non plus aux deux afin d'étudier les ressemblances et différences au niveau des gestes professionnels planifiés dans les préparations de leçons de futurs enseignants ayant bénéficié de la formation et ceux n'en ayant pas bénéficié. De plus, la formation dispensée ne s'est basée que sur l'ouvrage de Gauthier et ses collègues. Il serait judicieux d'améliorer celle-ci en l'alimentant avec d'autres auteurs partageant les gestes professionnels présentés dans la pédagogie explicite.

Il a été avancé dans le cadre de la discussion, que certains gestes étaient plus essentiels à planifier. Il serait judicieux, comme perspective de ce mémoire, de délimiter explicitement les gestes essentiels (et la fréquence de planification de ceux-ci) devant obligatoirement se retrouver dans une planification de leçon pour que celle-ci soit considérée comme « efficace ». Cela permettrait, une fois les leçons analysées, de les classer dans la catégorie « respect du modèle de l'Enseignement Explicite » ou dans la catégorie « non-respect du modèle de l'Enseignement Explicite ».

Bibliographie

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Berthiaume, D., Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques- Tome 1 : Enseigner au supérieur*. Bernes : Editions scientifiques internationales.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveaux élémentaires ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1). 1-35. En ligne : <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/rrea/strategies/strategies.pdf>
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Blais, M., Martineau, S., (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/242085520_L'analyse_inductive_generale_De_scription_d'une_demarche_visant_a_donner_un_sens_a_des_donnees_brutes
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2018). Guide pour analyser des pratiques de classe (3e édition). *Working Papers de l'INAS, WP07/2018*, 1-85. En ligne : https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP07_2018_Bocquillon%20Guide%20pour%20analyser%20les%20pratiques%20de%20classe.pdf

- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2018). Guide pour « planifier des situations d'apprentissage » (3e édition). *Working Papers de l'INAS, WP03/2018*, 1-44. En ligne : https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/serviceeetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP03_2018_Bocquillon.pdf

- Brudermann, C., & Péliissier, Ch. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l'exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogies universitaires*, 5 (2), 21-33. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00786641/document>

- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck

- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497–514. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1999-v25-n3-rse1835/032011ar.pdf>

- Communauté française de Belgique. (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et régents*.
En ligne : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf

- Communauté française de Belgique. (2019). *Décret définissant la formation initiale des enseignants*. En ligne : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf

- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? *Revue Française de pédagogie*, 133, 101-116. En ligne : http://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_2000_num_133_1_1024.pdf

- Dessus, P. (2002). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. Dans P. Bressoux, *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp.17-26). En ligne : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000286/document>

- Dufays, J-L., Bouhon, M., De Kesel, M., & Plumat, J. (2013). Préparer, planifier : une question clé pour la recherche et pour la formation en didactique des disciplines. *Cadrage de la problématique*. Dans M. De Kesel., M. Bouhon., J-L. Dufays & J. Plumat, *La planification des apprentissages : comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp.9-12). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2016). Décret portant diverses dispositions en matière d'enseignement.
En ligne : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/42156_000.pdf

- Fallery, B., Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. Paper presented at XVI ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS, Canada.
En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448/document>

- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck

- Gauthier, C., Desbiens, J-F., & Martineau, S. (2004). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.

- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S., Richard, M. (2005) *Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche*. Coll. « Les cahiers du débat ». Paris : Fondation pour l'innovation politique, 48 p. En ligne : http://www.fondapol.org/wp-content/uploads/pdf/documents/Etude_Quelles_sont_les_pedagogies_efficaces.pdf

- Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2017). *Articulation des différents moments dans la classe : comment planifier l'organisation des apprentissages ?* Conseil national d'évaluation du système scolaire, Paris. En ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_8_15_Gauthier.pdf

- Hensler, H., Therriault, A. (1997). *Guide de planification d'une leçon*. Sherbroke : Éditions du CRP.

- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2012). *L'enseignement explicite. Une pratique efficace*. Montréal : Chenelière Education.

- Lambert, M., Rossier, A. et Daele, A. (2009). *Le feedback aux étudiant-e-s*. Document non publié, Université de Lausanne. En ligne : https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/08/memento_feedback_29juillet2009_v1.pdf

- Maulini, O., & Vellas, E. (2001). La planification du travail : nouveaux enjeux. *Organisation du travail scolaire et formation des enseignants., 1*. 1-17. En ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35571>

- Maulini, O. (2006). Planifier le travail scolaire : trois principes pour débiter. Entretien avec Marilyne Baumard. *Monde de l'Education*, 1-2. En ligne : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0602.pdf>

- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck.

- Negura, L., (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*, 1-16. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/30454058_L'analyse_de_contenu_dans_l'etude_des_representations_sociales/citations

- Paillé, P., Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd). Paris : Armand Collin.

- Perrin, N., Ria, L., (2008). Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (...en formation) ?. *L'Éducateur*. 38-40. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803969/document>

- Prégent, R., & Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses Internationales Polytechnique.

- Riff, J., Durand, M. (1993). Planification et décision chez les futurs enseignants [Bilans à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives]. *Revue française de pédagogie*, 103. 81-107. En ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1299

- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *Distances, revue du conseil québécois de la formation à distance*, 4(2), 45-74. En ligne : http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf

- Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck

- Scheepers, C. (2013). Comment les enseignants du primaire et du secondaire planifient-ils leurs dispositifs didactiques ? Dans M. De Kesel., M.Bouhon., J-L. Dufays & J. Plumat, *La planification des apprentissages : comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp.75-86). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

- Tochon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, 86. 23-33. En ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_86_1_1425

- Tochon, F. (1993). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*. 19 (3). 437-461. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1993-v19-n3-rse1856/031641ar/>

- Tochon, V. (2013). Planification ouverte de l'enseignement dans une approche profonde de l'apprentissage : le défi que les réformes en cours posent aux enseignants et aux administrations scolaires – Conférence de cadrage. Dans M. De Kesel., M.Bouhon., J-L. Dufays & J. Plumat, *La planification des apprentissages : comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp.31-62). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

- Vaeremans, E. (2013). L'activité de préparation de cours chez les enseignants d'histoire du secondaire. Dans M. De Kesel., M. Bouhon., J-L. Dufays & J. Plumet, *La planification des apprentissages : comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp.103-112). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Vanoutrive, J., Derobertmeasure, A., & Friant, N. (2012). Analyse thématique et analyse propositionnelle : application à un corpus de témoignages concernant l'injustice scolaire. *Mesure et Evaluation en Education, Association des spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation*, 35 (2), 97-123. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00845698/document>
- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? Dans B. Raucant, B., C. Verzat., & L. Villeneuve. *Accompagner des étudiants : quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (pp.28-50). Bruxelles : De Boeck
- Vierset, V., Frenay, M, & Bédard, D. (2015). Quels critères utiliser pour questionner la qualité pédagogique des stages cliniques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(2), 1-21.
En ligne : <http://journals.openedition.org/ripes/976>
- Wanlin, P., Bodeux, C. (2007). Les processus de pensée des enseignants durant la planification et l'implémentation de leur enseignement. *Journal of Education Measurement and Applied Cognitive Science*, 1. 1-19. En ligne : <https://www.researchgate.net/publication/328343496> LES PROCESSUS DE PENSEE DES ENSEIGNANTS DURANT LA PLANIFICATION ET L'IMPLEMENTATION DE LEUR ENSEIGNEMENT
- Wanlin, P., (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128. En ligne : <http://rfp.revues.org/1294>
- Wanlin, P., (2016). La planification de leçons : cognitions et pratiques déclarées d'enseignants en formation pour le secondaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 38 (2), 341-365. En ligne : http://www.pedocs.de/volltexte/2017/14792/pdf/SZBW_2016_.2_Wanlin_La_planification_de_lecons.pdf

Table des annexes

Annexe 1 : syllabus de formation à l'Enseignement Explicite

Annexe 2 : support PowerPoint (formation à l'Enseignement Explicite)

Annexe 3 : canevas de préparation de leçon utilisé par les étudiants avant la formation à l'Enseignement Explicite

Annexe 4 : canevas de préparation de leçon adapté à la méthodologie de l'Enseignement Explicite

Annexe 5 : grille d'évaluation (délivrance du feedback)

Annexe 6 : feedbacks formulés aux 13 étudiants de l'échantillon

Annexe 7 : questionnaire d'avis critique à propos de la planification de la leçon et des interactions avec les élèves

Annexe 8 : analyse des préparations et analyse des feedbacks (7 étudiants)

De nombreuses recherches basées sur des données probantes ont démontré que les méthodes d'enseignement structurées et directives telles que la méthodologie de l'Enseignement Explicite sont à privilégier lors de l'enseignement des matières de base. Il semble donc primordial d'inclure la pédagogie de l'Enseignement Explicite dès la formation initiale des enseignants. L'Enseignement Explicite est divisé en deux grandes fonctions : *la gestion des apprentissages* et *la gestion des comportements*. On retrouve, dans la gestion des apprentissages, trois moments : *la préparation, l'interaction et la consolidation*. Ce mémoire est centré sur le premier d'entre eux, à savoir la phase de préparation. Il tend à étudier les planifications de leçons de français de 13 futurs instituteurs primaires avant et après avoir introduit au sein de leur dispositif de formation la pédagogie de l'Enseignement Explicite. Après la formation, les étudiants ont réalisé une leçon de français basée sur la méthodologie de l'Enseignement Explicite et certains d'eux ont bénéficié d'un feedback à propos de celle-ci. Les préparations de leçons avant la formation, après la formation sans feedback et après la formation avec feedback font l'objet d'une analyse de contenu thématique afin de relever les gestes professionnels (et leurs fréquences) planifiés dans celles-ci. L'analyse des résultats révèle qu'après la formation, les étudiants planifient des gestes professionnels relativement similaires mais pas à la même échelle. C'est le geste professionnel « questions » qui est le plus planifié aux trois moments, mais qui est très élevé dans les préparations après formation (sans et avec feedback) contrairement au geste professionnel « écriture du journal de classe » qui est le moins planifié.