DOI : https://doi.org/10.26034/cm.iptic.2026.11761

SIMULATION ET STAGE : QUELS SONT LES GESTES PROFESSIONNELS DE GESTION DE CLASSE MIS EN ŒUVRE PAR DE FUTURS ENSEIGNANTS ? ANALYSE ET RÉGULATION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION

Laëtitia Delbart, (Laetitia.Delbart@umons.ac.be)
Université de Mons, Mons, Belgique

Marie Bocquillon, (marie.bocquillon@teluq.ca)
Université TÉLUQ, Québec, Canada

Christophe Baco, (Christophe.Baco@uqtr.ca)
Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Olivier Maes (olivier.maes@uclouvain.be)
Université catholique de Louvain, Belgique

Antoine Derobertmasure (antoine.derobertmasure@umons.ac.be)
Université de Mons, Mons, Belgique

Résumé

Pour former des enseignants professionnels, les activités de simulation et de stage sont incontournables. Cet article présente l'évolution d'un dispositif de formation initiale mis en œuvre depuis une quinzaine d'années en faisant un focus sur les pratiques de gestion de classe des futurs enseignants lors d'activités de simulation et de stages. Les résultats indiquent que les futurs enseignants mettent en œuvre des actions de gestion de classe pertinentes dans ces deux situations, mais que leur formation à certains gestes professionnels doit être renforcée. Ils permettent d'analyser l'activité de simulation et de proposer des pistes d'amélioration de la formation des enseignants.

Mots-clés : Formation des enseignants, simulation, stage, gestion de classe, pratique réflexive

1. Problématique et contexte

À travers le monde, la formation des enseignants à des compétences professionnelles, dont la gestion de classe représente un enjeu sociétal majeur pour favoriser un enseignement équitable ainsi que pour favoriser la rétention des enseignants. En effet, la compétence à gérer la classe est une condition préalable à l'apprentissage du plus grand nombre d'élèves (Dufour, 2010). Elle renvoie aux actions mises en œuvre par les enseignants pour « établir et maintenir un environnement ordonné pour que les élèves puissent s'engager dans un apprentissage académique significatif » et « améliorer le développement social et moral des élèves » (Evertson et Weinstein, 2006, p. 4).

Une gestion de classe efficace permet donc d'améliorer le climat scolaire (Charlton et al., 2021) et de réduire les écarts de conduite, notamment les faits de violence (Irvin et al., 2004), dans une visée large d'éducation. Toutefois, cette compétence est l'une des principales difficultés des enseignants débutants (Dufour, 2010 ; Nault et Fijalkow, 1999) mais aussi des enseignants expérimentés. Ces difficultés sont même une des principales causes d'abandon précoce du métier (Nault et Fijalkow, 1999 ; Jackson et al., 2013), ce qui contribue à la pénurie d'enseignants. Aussi, une formation adéquate à la gestion de classe doit être proposée aux futurs enseignants (OCDE, 2018).

La formation des futurs enseignants (FE) à la gestion de classe et à la gestion des apprentissages est indissociable du développement de leur pratique réflexive afin de garantir une action réfléchie et justifiée des enseignants. La pratique réflexive permet aussi idéalement aux enseignants de s'améliorer au fil de leurs expériences. Cependant, la pratique réflexive ne va pas de soi (Colognesi et al., 2021 ; Derobertmasure et al., 2015) et il convient donc de former les FE à l'analyse de leurs pratiques (Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), 2001 ; 2019), que ce soit en stage ou en amont lors d'activités de simulation (micro-enseignement).

Les activités de micro-enseignement permettent aux FE de s'exercer dans un contexte sécurisant avant de pratiquer face à de « vrais élèves » et de « combler le hiatus entre la formation théorique et l'épreuve de la classe » (Allen et Ryan, 1972, cités par Altet et Britten, 1983, p. 14). En ce sens, elles peuvent contribuer à l'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012). Toutefois, les activités de micro-enseignement peuvent sembler très artificielles. En effet, les FE ne sont pas face à de « vrais » élèves et les participants ne manifestent pas nécessairement des comportements difficiles à gérer. Il convient donc d'interroger les dispositifs recourant à la simulation, comme le propose cet article.

Dans ce contexte, en Belgique francophone, la formation investiguée est celle des FE se destinant à enseigner dans l'enseignement secondaire supérieur. Ces derniers peuvent obtenir la qualification à enseigner en suivant une formation post-master appelée « Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur » (AESS)[1]. Cette formation, qui dure actuellement 300 heures, stages inclus, peut également être suivie dans le cadre d'un Master à finalité didactique. Cette courte durée demande aux formateurs d'être particulièrement efficients. Dans ce contexte, cet article présente tout d'abord l'évolution d'un dispositif de formation pratique des enseignants, à l'Université de Mons (UMONS, Belgique), comportant des séances de micro-enseignement et des stages, sur plus de quinze ans selon une démarche de « chaîne sur prototype initial » (Van der Maren, 2005, p. 119). Cette démarche implique une boucle itérative de plusieurs actions de formation et de recherche : développer un dispositif de formation, le mettre en œuvre, l'évaluer, le modifier sur la base des résultats obtenus, et ainsi de suite. La présentation de l'évolution du dispositif permet de montrer les fondements de la dernière version du dispositif qui est au cœur de cet article.

Ainsi, la suite de cet article présente la dernière version du dispositif (V3), particulièrement centré autour de la gestion de classe et répond à la question de recherche suivante : « quels sont les gestes professionnels de gestion de classe mis en œuvre par de futurs enseignants en situation de simulation et de stage ? » grâce à des observations réalisées dans ces deux contextes. Les résultats obtenus permettent de fournir des pistes pour la formation des FE et d'investiguer le lien entre les activités de simulation (micro-enseignement) et de stage.

[1] *Niveau Lycée en France*

Cela a d'autant plus de sens qu'à l'heure d'écrire ces lignes, une importante réforme de la formation initiale des enseignants est mise en œuvre en Belgique francophone. Elle implique notamment qu'à partir de l'année académique 2025-2026, le volume de la formation des futurs enseignants de l'enseignement secondaire supérieur passe de 30 à 60 crédits. Les données présentées dans cet article, récoltées dans un contexte « pré-réforme » constituent donc une ligne de base pour proposer des pistes d'amélioration de cette formation.

2. Cadre théorique

Le cadre théorique présente deux dispositifs successifs, améliorés selon le principe de la chaîne prototypique (Van der Maren, 2005). Il s'agit des dispositifs V1 et V2. Il présente également les résultats obtenus à partir de ces dispositifs et les éléments théoriques en lien. Les constats tirés de la mise en place de ces deux dispositifs ont mené à la création du dispositif V3 qui est présenté dans la méthodologie. La figure 1 indique les années durant lesquelles ont été mis en place les différents dispositifs.

Figure 1 : Vue d'ensemble des dispositifs (calendrier)



2.1. L'importance de la pratique réflexive et le dispositif V1

Le développement de la pratique réflexive des étudiants constitue la toile de fond des différents dispositifs présentés ci-après, et ce depuis la première version (2007-2015) établie par Derobertmasure (2012). La réflexivité est ici entendue comme le fait de permettre « par l'analyse (Boutet, 2004), d'améliorer sa pratique, de la réguler, voire de la transformer (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1983 ; Tochon, 1993) » (Dubois et al., 2019, p. 217).

La première version du dispositif pratique, d'une durée de 100 heures, comporte notamment une activité de micro-enseignement. Les leçons réalisées dans ce cadre de simulation font l'objet d'un enregistrement vidéo qui est visionné par le FE et son superviseur lors d'une séance de rétroaction vidéo post-simulation, visant à développer la réflexivité du FE. De plus, ces activités préparatoires aux stages sont clôturées par la rédaction d'un rapport réflexif remis par chaque étudiant avant les stages sur le terrain. Ces éléments du dispositif V1 sont toujours d'actualité. Lors des stages, des visites sur le terrain sont organisées, mais, à cette époque, les rétroactions n'étaient pas basées sur des vidéos des prestations des FE, comme c'est le cas dans les deux versions suivantes du dispositif (V2 et V3).

2.1.1. Constats relatifs au dispositif V1 et améliorations envisagées

L'analyse de contenu des rétroactions post-simulation a donné lieu à plusieurs constats importants. Ils sont synthétisés à la suite à partir de plusieurs publications (Bocquillon et al., 2018 ; Derobertmasure, 2012 ; Derobertmasure et al., 2015).

Premièrement, les processus réflexifs les plus mis en œuvre par les FE sont la description et l'évaluation de leurs pratiques selon des indicateurs personnels et subjectifs peu liés à l'état des connaissances sur les pratiques d'enseignement (Derobertmasure, 2012). Deuxièmement, dans le même sens, les FE justifient très peu le choix de leurs pratiques et, quand ils le font, ils mobilisent davantage des arguments « personnels » que des arguments pédagogiques ou éthiques. Troisièmement, les résultats d'une étude de cas (Derobertmasure et al., 2015) mettent en évidence qu'une FE a éprouvé de grandes difficultés à décrire objectivement ses pratiques, et ce, même si elle était confrontée à l'enregistrement vidéo de celle-ci. En effet, le discours réflexif de cette FE était très élaboré, elle justifiait de manière éthique son choix d'avoir organisé un débat en classe avec ses élèves… alors que l'analyse de ses pratiques effectives montrait qu'elle n'avait pas organisé un débat en classe, mais plutôt une séance d'écoute active.

Conformément à la méthodologie de la chaine sur prototype initial (Van der Maren, 2005), ces différents résultats ont amené l'équipe de chercheurs-formateurs à élaborer une deuxième version du dispositif permettant d'alimenter l'analyse réflexive des FE (et les interventions du formateur) à partir de données d'observation relatives aux pratiques d'enseignement effectives des FE.

2.2. La nécessité de mieux connaitre les pratiques effectives et le dispositif V2

Compte tenu des difficultés rencontrées par les FE dans le cadre du dispositif V1, la conception du dispositif V2 a été centrée sur l'élaboration d'une grille d'observation permettant à chaque FE d'obtenir des informations précises sur ses pratiques.

La grille d'observation « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP) (Bocquillon, 2020), comme son nom l'indique, est centrée sur l'observation des gestes professionnels, c'est-à-dire :

> 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 et Pélissier, 2008, p. 22).

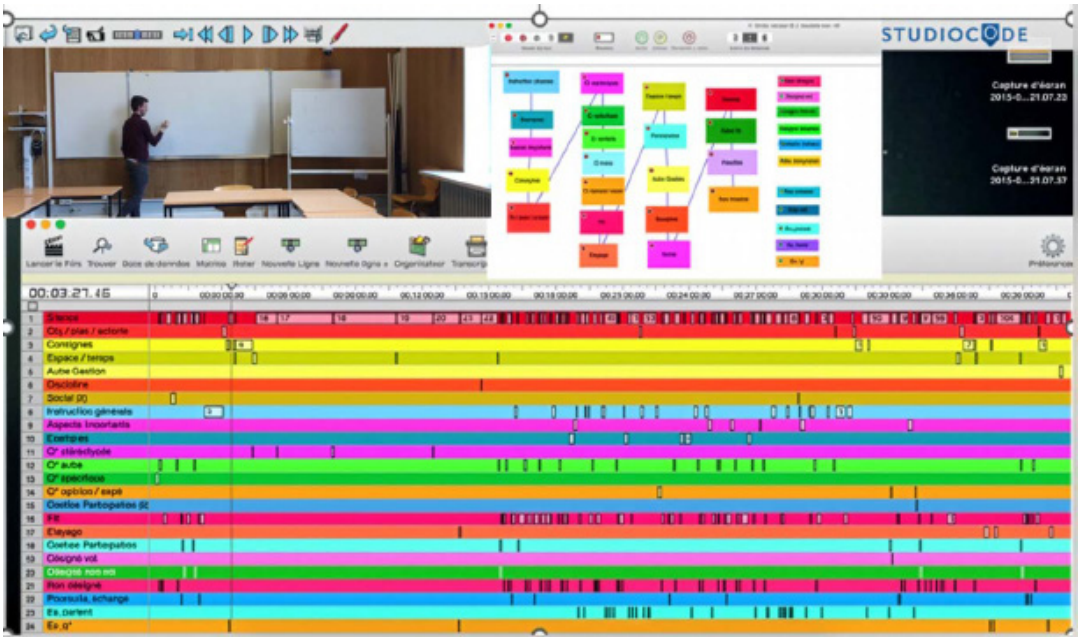
Elle a été élaborée à partir de la littérature scientifique portant sur différents gestes professionnels dont l'efficacité et l'équité sur l'apprentissage des élèves a été soutenue à partir de recherches empiriques (par ex. Rosenshine, 2012 ; Slavin, 2009). La grille d'observation créée a été insérée dans le logiciel The Observer XT® pour mener des observations précises en direct dans le laboratoire de micro-enseignement et le logiciel Studiocode® a été choisi pour réaliser le même type d'observation avec un matériel « plus mobile », directement sur le terrain, en situation de stage (figure 2) (Bocquillon et al., 2022).

Figure 2 : Dispositif d'observation mobilisé dans le cadre du dispositif V2 (caméra reliée à un ordinateur portable équipé du logiciel d'observation Studiocode®)



Cela permet ensuite de mener une rétroaction post-simulation ou une rétroaction post-leçon de stage à partir des observations synchronisées à la vidéo (figure 3). Par exemple, sur la ligne « Feedback » (FB) de la figure 3, le FE et le formateur peuvent revisionner les feedbacks formulés par le FE lors de sa leçon.

Figure 3 : Résultats d'observation synchronisés à la vidéo dans le logiciel Studiocode® et permettant de nourrir la rétroaction



Dans le cadre du dispositif V2, ce type de rétroaction vidéo outillée a été fourni à chaque FE après une visite de stage filmée (parmi les différentes visites de stage effectuées par l'équipe encadrante) et après la séance de micro-enseignement dans le cadre du dispositif V2.2, ce qui constitue une évolution par rapport au dispositif V1. En effet, lors de ce dernier, seule la rétroaction post-simulation était alimentée d'une vidéo qui était visionnée sans recourir à une grille d'observation.

2.2.1. Constats relatifs au dispositif V2 et améliorations envisagées

Les résultats de l'observation de deux cohortes (2015-2016 (V2.1) et 2016-2017 (V2.2), soit 27 FE) en situation de micro-enseignement et de stage (environ 36 heures de prestation filmées et observées en direct) ont permis de dresser des constats pour réguler le dispositif (Bocquillon, 2020). La différence entre la V2.1 et la V2.2 réside principalement dans le fait que la grille d'observation MGP utilisée dans le cadre de la V2.2 a été enrichie de catégories supplémentaires à partir des constats tirés lors de la V2.1. Par exemple, un module complet permettant d'observer finement la manière dont les FE gèrent la participation de leurs élèves a été ajouté dans la grille d'observation.

Tout d'abord, les résultats indiquent que les FE ont le souci de vérifier la compréhension de leurs élèves, mais qu'ils ne mettent pas forcément en œuvre les interventions les plus pertinentes pour le faire. Ainsi, ils ont formulé beaucoup plus d'objectivations stéréotypées de la compréhension que d'« objectivations spécifiques de la compréhension » (Bocquillon, 2020). Cela signifie qu'ils proposent surtout aux élèves des interventions auxquelles ceux-ci peuvent répondre par l'affirmative même s'ils n'ont pas compris (par ex. : « ok ? », « d'accord ? »), plutôt que des interventions plus élaborées permettant d'obtenir de réelles informations sur ce que les élèves ont compris ou n'ont pas compris (par ex. : « reformule avec tes mots ce que tu as compris »). Les résultats observés lors de la V2 montrent que les FE ont mis en œuvre davantage d'objectivations de la compréhension spécifiques en situation de stage, face à de vrais élèves, qu'en situation de micro-enseignement, face à leurs collègues (Bocquillon, 2020).

Ensuite, les résultats indiquent que les FE mettent en œuvre beaucoup plus d'interventions de gestion des apprentissages que de gestion de classe, et ce, tant en situation de micro-enseignement qu'en situation de stage. Les résultats indiquent encore que certains gestes professionnels fondamentaux de gestion de classe sont peu mis en œuvre. Ainsi, les FE ont mis en œuvre peu d'interventions sociales positives telles que le fait de poser des questions ouvertes aux élèves sur leurs centres d'intérêt, et ce, tant en situation de micro-enseignement que de stage. Par ailleurs, si les FE ont témoigné en général d'une volonté de

faire participer leurs élèves, les résultats indiquent que la plupart des réponses ont été fournies par des élèves non désignés par l'enseignant. Cela signifie que les FE ont tendance à poser leurs questions « à la cantonade », sans désigner les élèves, ce qui engendre le phénomène suivant : ce sont souvent les mêmes élèves qui participent et cela ne permet pas aux FE de vérifier la compréhension de l'ensemble de la classe (Bocquillon, 2020).

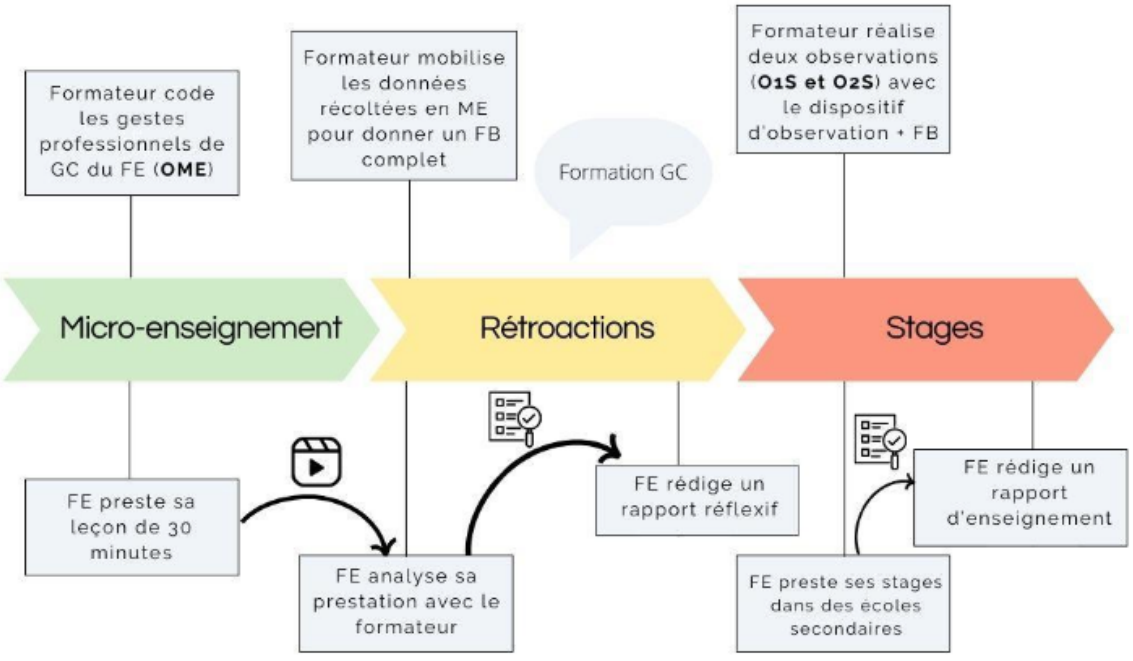
A la suite de ces constats, en particulier le faible recours à certaines interventions de gestion de classe, l'équipe de chercheurs-formateurs a mis en place une nouvelle version du dispositif (V3). Ce dispositif est présenté dans la section méthodologie, car des résultats inédits sont présentés ensuite.

3. Méthodologie

3.1. Description du dispositif V3

Le dispositif V3 a été mis en œuvre deux années consécutives (2022-2023 (V3.1) et 2023-2024 (V3.2)). Dans le cadre de la V3.1, une grille d'observation des gestes professionnels a été créée et mobilisée en micro-enseignement comme en stage (Delbart et al., 2023). Dans le cadre de la V3.2 (voir figure 4), la grille a été améliorée sur base de son utilisation en V3.1[2]. Comme pour les dispositifs V2 et V3.1, le formateur a observé et codé en direct les gestes professionnels mis en œuvre par les FE en situation de micro-enseignement et de stage. La différence avec le dispositif V2 concerne la grille mobilisée qui est centrée sur la gestion de classe dans le dispositif V3. En outre, deux leçons de stage sont désormais filmées (au lieu d'une) pour étudier l'évolution des pratiques des FE. Les données récoltées ont été mobilisées à froid lors des rétroactions post-simulation et à chaud lors des rétroactions sur les lieux de stage. Les FE ont été formés à la gestion de classe avant leurs stages[3]. Ils ont reçu des rapports des observations réalisées qu'ils ont ensuite pu mobiliser pour alimenter leur pratique réflexive dans le cadre de la rédaction de leur rapport réflexif post-simulation et de leur rapport de stage.

Figure 4 : Schéma du dispositif de formation pratique V3.2



[2] Lors du dispositif V3.1, une expérimentation spécifique mobilisant l'eye-tracking a également été réalisée et est décrite dans l'article de Duvivier et ses collègues dans ce numéro thématique.

[3] Des contraintes liées aux horaires n'ont pas permis la mise en place de cette formation avant le micro-enseignement.

Note : OME signifie « observation en micro-enseignement » et OS renvoie aux observations en stage. Le numéro fait référence soit à la première visite de stage, soit à la seconde.

3.2. L'échantillon

L'échantillon de cette étude est constitué de 10 FE inscrits à l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) (N = 9) ou à un master à finalité didactique (MAFD) (N = 1) qui ont participé à l'ensemble du dispositif de formation pratique V3.2. L'échantillon se compose de 2 hommes et de 8 femmes.

Les leçons de micro-enseignement observées en direct durent 30 minutes chacune, ce qui représente 300 minutes au total. Les leçons de stage observées durent entre 39 et 153 minutes, pour un total de 1343 minutes (moyenne = 67 minutes, écart type = 30.5) (voir annexe 1). Les leçons se sont déroulées dans l'enseignement secondaire de plein exercice, à l'exception des leçons de FE10 qui se sont déroulées dans l'enseignement secondaire de promotion sociale[4].

3.3. Méthode de recueil des données

Lors des séances de micro-enseignement et des visites de stage, le formateur a codé en direct les gestes professionnels de gestion de classe mis en œuvre par les FE. Ce codage a été réalisé à l'aide d'une grille d'observation insérée dans un logiciel. Dans le cadre de cette recherche, deux logiciels ont été utilisés : Viso® en micro-enseignement et Vosaic® lors des stages (Bocquillon et al., 2022 ; 2024a). Les séances de micro-enseignement sont réalisées dans un laboratoire prévu à cet effet. Les FE donnent cours dans un local équipé de 4 caméras et de deux micros. Le formateur se trouve en régie. En stage, le formateur utilise du matériel transportable, à savoir deux tablettes Apple (iPad). Une tablette sert à enregistrer la prestation du FE et la seconde permet de coder simultanément. L'ensemble des données est synchronisé sur la tablette qui a filmé, sans avoir recours à une connexion internet (via le Bluetooth). La figure 5 présente les logiciels et dispositifs d'observation mobilisés.

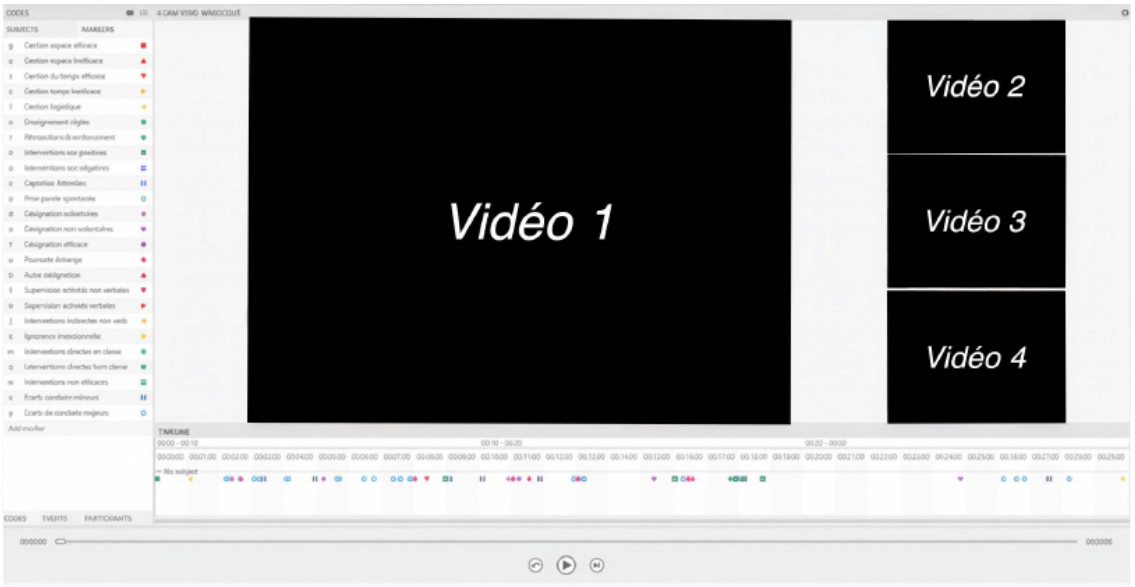
Figure 5 : Logiciels et dispositifs d'observation mobilisé dans le cadre de la formation pratique (gauche : Viso® et droite : Vosaic®)

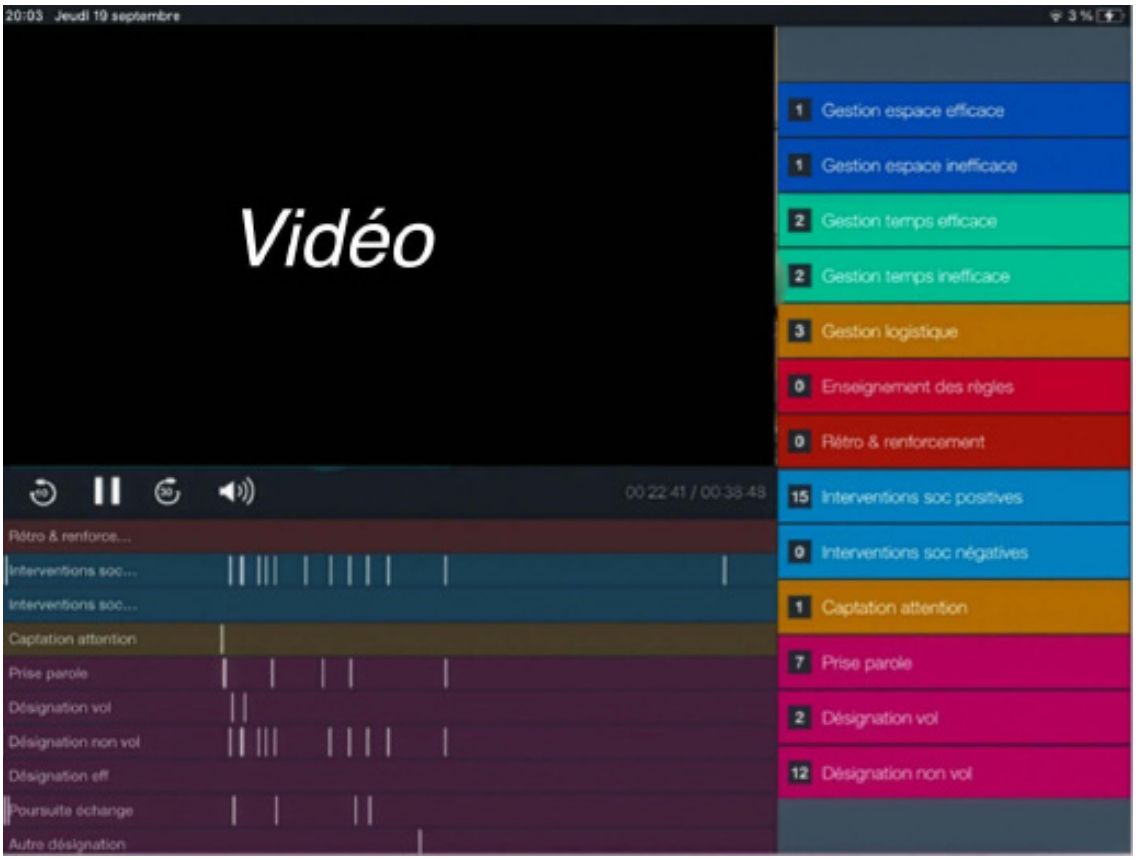


[4] **L'enseignement de plein exercice** est l'enseignement destiné aux adolescents, à temps plein, dans les écoles secondaires. Il prépare les élèves aux études supérieures ou à l'insertion professionnelle. En revanche, **l'enseignement de promotion sociale** s'adresse principalement aux adultes, offrant des formations plus flexibles, souvent en soirée ou le week-end, pour la reconversion professionnelle ou la remise à niveau. Il permet d'obtenir des diplômes ou des qualifications sans suivre un parcours scolaire traditionnel.

Lors des feedbacks, le codage du formateur, synchronisé à la vidéo du FE, est mobilisé. La figure 6 montre les éléments dont dispose le formateur pour réaliser le feedback avec les logiciels Viso® et Vosaic®.

Figure 6 : Eléments dont dispose le formateur pour réaliser les feedbacks (haut : Viso® et bas : Vosaic®)





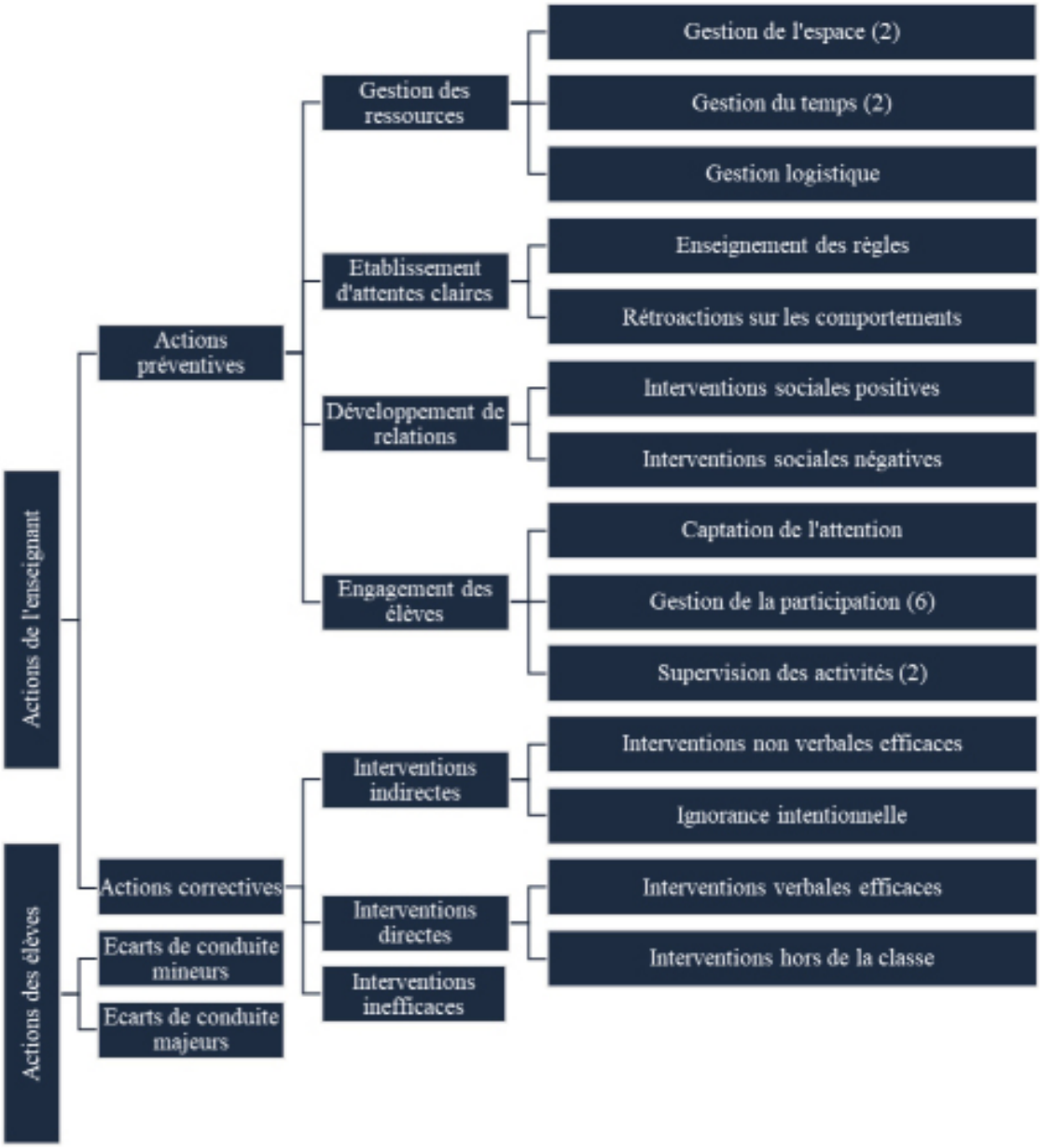
3.4. La grille d'observation de la gestion de classe

La grille d'observation mobilisée dans le cadre de cette recherche (figure 7) est une opérationnalisation de la littérature scientifique sur les actions de gestion de classe efficace. Plusieurs auteurs (par ex. Bissonnette et al., 2016 ; Bocquillon et al., 2024b ; Delbart et al., 2023 ; Gaudreau, 2017) mettent en évidence deux « groupes de catégories » d'actions liés à la gestion de classe : les actions préventives et les actions correctives. Ces actions sont réparties en catégories, sous-catégories et modalités (si nécessaire), comme le montre la figure 7. Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de modalités dans chaque sous-catégorie. La grille d'analyse (Delbart et al., 2025), les définitions opérationnelles des catégories et des exemples issus du codage sont disponibles à l'adresse : https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2025/07/WP06-2025_Delbart.pdf

Les actions préventives ont pour but d'instaurer un climat de classe propice aux apprentissages. Elles sont mises en place par l'enseignant avant l'apparition d'écarts de conduite. Les actions préventives peuvent se diviser en quatre catégories : la gestion de ressources (par ex. lorsque l'enseignant distribue les copies ou lorsque l'enseignant donne des consignes précises et claires sur le temps nécessaire à la réalisation d'une tâche), l'établissement d'attentes claires (par ex. lorsque l'enseignant enseigne aux élèves des comportements positifs incarnant certaines valeurs), le développement de relations sociales avec les élèves (par ex. lorsque l'enseignant discute avec les élèves de ce qui les intéresse) et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (par ex. lorsque l'enseignant capte l'attention des élèves avant de donner une consigne ou lorsque l'enseignant désigne les élèves qui doivent réaliser la tâche) (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017 ; Marzano et al., 2003 ; Putnam et Knoster, 2016).

Même si les actions préventives sont essentielles pour une gestion de classe efficace, lorsqu'un élève manifeste un écart de conduite, l'enseignant doit recourir à des actions dites correctives. Ces actions se divisent en deux catégories : les interventions indirectes (c'est-à-dire non verbales telles que le fait de se rapprocher de l'élève dont le comportement est inapproprié) et les interventions directes (c'est-à-dire verbales comme le fait de réexpliquer et de ré-enseigner le comportement attendu à l'élève). La littérature scientifique met en évidence l'importance de mobiliser des actions correctives selon un système gradué allant des interventions indirectes aux interventions directes (par ex. Bissonnette et al., 2016 ; Marzano et al., 2003 ; Rhode et al., 1993). Afin de fournir aux FE un feedback le plus complet possible portant sur l'entièreté de leur prestation, certains gestes professionnels jugés moins pertinents dans la littérature scientifique ont été ajoutés dans la grille, soit dans les catégories (par ex. lorsque l'enseignant utilise des actions correctives qui ne soutiennent pas un climat d'apprentissage serein, telles que crier sur un élève qui a manifesté un écart de conduite), soit dans les sous-catégories (par ex. lorsque l'enseignant emploie le sarcasme avec les élèves, ce qui peut contribuer au développement de relations sociales négatives). L'ajout de ces gestes permet d'identifier avec les futurs enseignants s'ils mettent en œuvre des pratiques peu recommandées, voire questionnables et d'envisager avec eux des pistes d'amélioration de leurs pratiques. Pour mieux comprendre les situations observées, les écarts de conduite manifestés par les élèves sont également codés, ce qui n'était pas le cas dans le cadre du dispositif V2.

Figure 7 : Structure de la grille d'observation mobilisée dans le dispositif V3.2



3.5 Méthode d'analyse des données

L'analyse statistique des données est réalisée de façon descriptive. Les résultats observés sont présentés en nombre d'occurrences de chaque comportement. Les moyennes et les coefficients de variation (CV) sont également présentés pour les groupes de catégories, catégories et sous-catégories observées. Le CV est défini comme le rapport entre l'écart-type et la moyenne. Plus il est élevé, plus la variation est considérée comme grande et l'échantillon comme hétérogène. Le nombre d'occurrences est calculé pour une « leçon » d'une durée standardisée de 60 minutes. Ces différents indices statistiques permettent de décrire objectivement les pratiques de gestion de classe des FE et en particulier leur nombre et la variation de leur mise en œuvre d'un futur enseignant à l'autre.

4. Résultats du dispositif V3

Les résultats montrent qu'en moyenne les FE mettent en œuvre 115 gestes professionnels liés à la gestion de classe en situation de micro-enseignement (OME[5]) et 118 gestes en situation de stage (x = 120 (O1S)[6] ; x = 116 (O2S)[7]). Ces gestes sont mobilisés de manière variable selon les FE (CV_OME = 0.20 ; CV_O1S = 0.45 ; CV_O2S = 0.44) : entre 86 (FE5[8]) et 154 fois (FE6) dans le cadre de l'OME, entre 54 (FE4) et 240 fois (FE8) lors de l'O1S et entre 49 (FE3) et 238 fois (FE5) lors de l'O2S.

4.1. Résultats généraux

La figure 8 présente la répartition des actions des FE entre les catégories de gestion de classe « préventives » et « correctives ».

Les actions préventives sont les plus mobilisées par chacun des FE, en contexte de simulation comme en contexte de stage. Ainsi, les FE mettent en œuvre en moyenne 112 actions préventives en situation de micro-enseignement et 108 actions préventives en situation de stage (x = 110 (O1S) ; x = 107 (O2S)). Elles sont mobilisées de manière variable par les FE (CV_OME = 0.23 ; CV_O1S = 0.40 ; CV_O2S = 0.43) : entre 80 (FE5) et 152 fois (FE6) dans le cadre de l'OME, entre 53 (FE4) et 200 fois (FE8) lors de l'O1S et entre 48 (FE3) et 207 fois (FE5) lors de l'O2S.

Les actions correctives sont davantage utilisées en contexte de stage qu'en contexte de simulation. Ainsi, les FE mettent en œuvre en moyenne 3 actions correctives en situation de micro-enseignement et 9 actions correctives en situation de stage (x = 10 (O1S) ; x = 9 (O2S)). Elles sont mobilisées de manière variable entre les FE (CV_OME = 1.16 ; CV_O1S = 1.14 ; CV_O2S = 1.03) : entre 0 (FE1, FE4, FE7, FE10) et 10 fois (FE8) dans le cadre de l'OME, entre 0 (FE1, FE6) et 40 fois (FE8) lors de l'O1S et entre 0 (FE8) et 31 fois (FE5) lors de l'O2S. Elles ne sont mobilisées que par 6 FE en contexte de simulation, par 8 FE lors de l'O1S et par 9 FE lors de l'O2S.

Quatre FE (FE3, FE7, FE8 et FE9) mobilisent plus d'actions correctives lors de la première observation en stage que lors du micro-enseignement. Cinq FE (FE1, FE2, FE4, FE5 et FE10) mobilisent de plus en plus d'actions correctives au fur et à mesure des 3 observations (OME, OS1, OS2). Les FE ont donc tendance à plus gérer les écarts de conduite face à des élèves du secondaire en stage que face à leurs collègues en micro-enseignement.

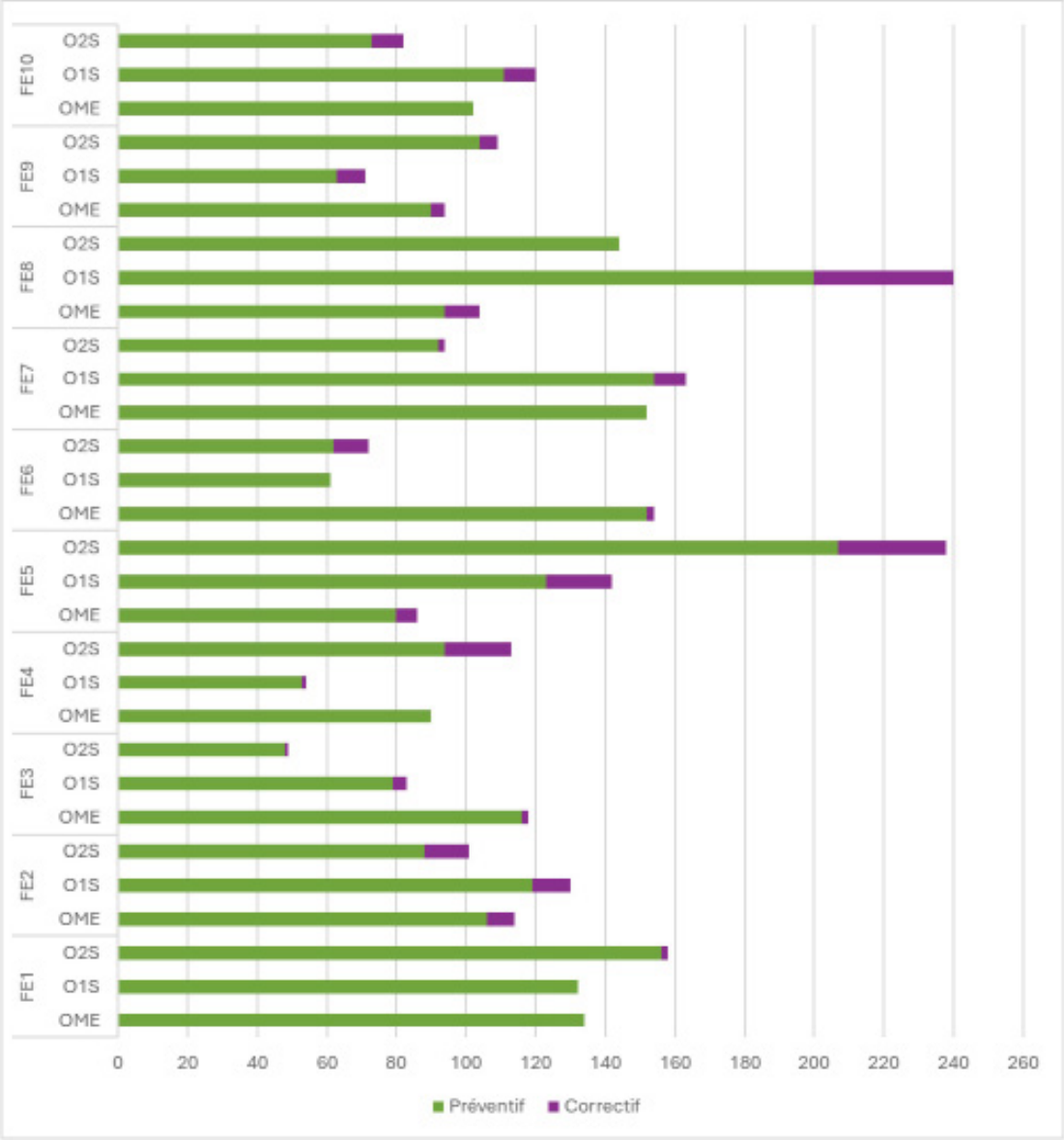
[5] Désigne l'observation en micro-enseignement.

[6] Désigne la première observation réalisée en stage.

[7] Désigne la deuxième observation réalisée en stage.

[8] Désigne le futur enseignant n°5 de notre échantillon.

Figure 8 : Répartition des actions préventives et correctives (en nombre d'occurrences) par futur enseigant (N = 10) pour une leçon d'une durée standardisée de 60 minutes



Les sections suivantes présentent des résultats détaillés pour les actions préventives et les actions correctives.

4.2 Focus sur les actions préventives

Les actions préventives se déclinent en quatre catégories : l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, le développement de relations sociales avec les élèves, la gestion des ressources et l'établissement d'attentes claires.

Comme le montre la figure 9, la catégorie d'actions préventives la plus mise en œuvre concerne **l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage** par chacun des FE, aussi bien en situation de micro-enseignement qu'en situation de stage (x = 80 (OME) ; x = 85 (O1S) ; x = 87 (O2S)). Ce geste professionnel est mobilisé de manière variable (CV_OME = 0.17 ; CV_O1S = 0.5 ; CV_O2S = 0.47). Ainsi, il est mobilisé entre 60 (FE10) et 104 fois (FE6) par leçon de micro-enseignement, entre 38 (FE9) et 180 fois (FE8) lors de l'O1S et entre 36 (FE3) et 164 fois (FE5) lors de l'O2S. Comme l'illustrent les verbatims suivants, cette catégorie renvoie à différents gestes professionnels de l'enseignant visant à impliquer les élèves dans leur apprentissage et

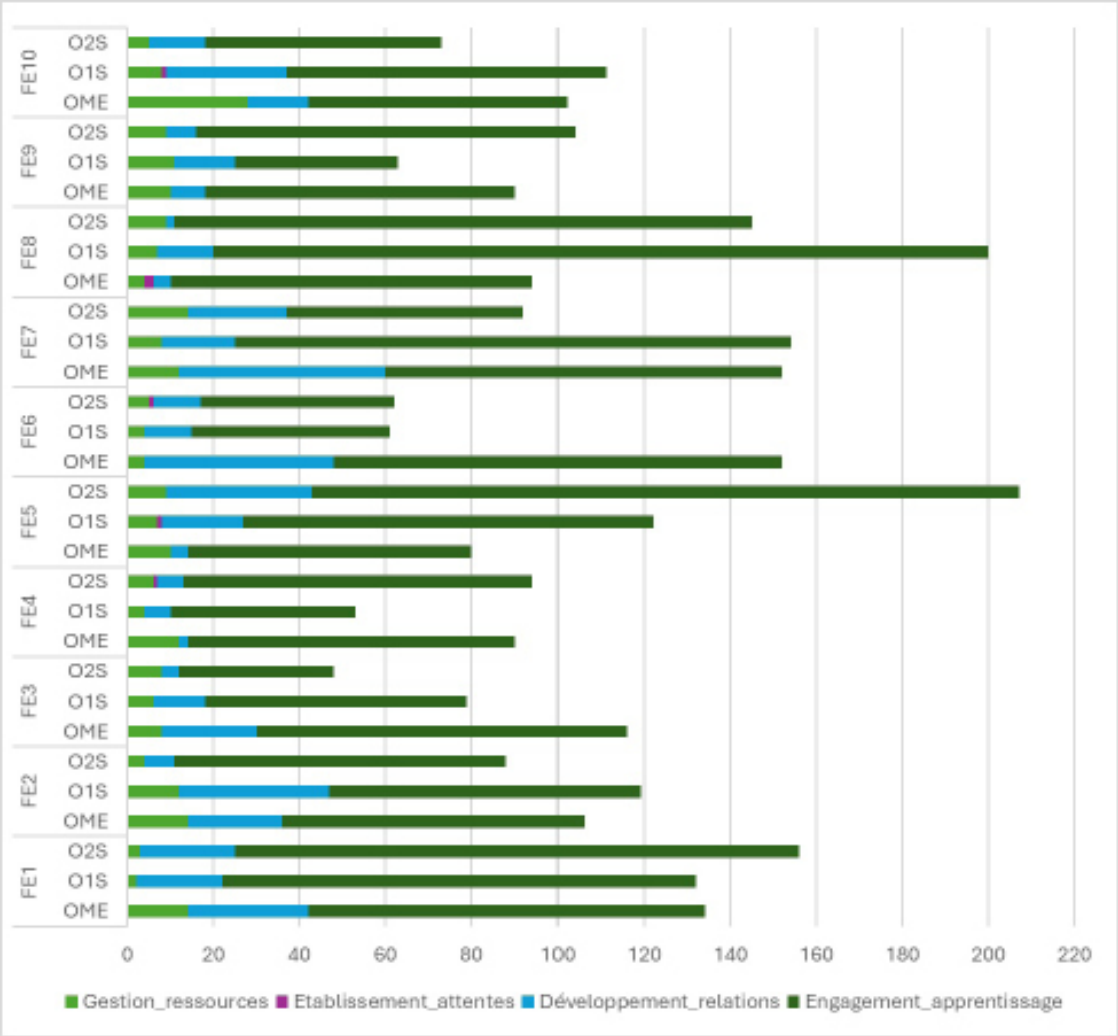
pas uniquement dans les tâches : « *Maxime, tu peux expliquer ?* » (gestion de la participation, FE5_O1S), « *Il restait deux éléments à synthétiser. Quels étaient-ils ? Eva.* » (gestion de la participation, FE2_O1S), « *Je reprends votre attention deux petites minutes* » [avec un geste de la main] (captation de l'attention, FE1_O1S).

Les FE développent également des **relations positives avec les élèves** en moyenne 20 fois en situation de micro-enseignement et 15 fois en situation de stage (x = 17 (O1S) ; x = 13 (O2S)). Ce geste est mobilisé de manière variable selon le FE (CV_OME = 0.78 ; CV_O1S = 0.48 ; CV_O2S = 0.75). Ainsi, le développement de relations sociales est mis en œuvre par tous les FE entre 2 (FE4) et 48 fois (FE7) en micro-enseignement, entre 6 (FE4) et 35 fois (FE2) lors de l'O1S et entre 2 (FE8) et 34 fois (FE5) lors de l'O2S. Voici quelques verbatims qui illustrent cette catégorie : « *Bonjour à tous* » (FE4_OME), « *Merci à toutes et on se voit demain* » (FE1_O1S).

Les FE **gèrent les ressources** (temps, espace et logistique) en moyenne à 12 reprises lors d'une leçon de micro-enseignement et en moyenne à 7 reprises en stage, que cela soit lors de l'O1S ou de l'O2S. Ce geste est mobilisé de manière variable d'un FE à l'autre (CV_OME = 0.54 ; CV_O1S = 0.42 ; CV_O2S = 0.44). Ainsi la gestion des ressources est mise en œuvre par l'ensemble des FE, entre 4 (FE8) et 28 fois (FE10) en micro-enseignement, entre 2 (FE1) et 12 fois (FE2) lors de l'O1S et entre 3 (FE1) et 14 fois (FE7) lors de l'O2S. Les FE ont davantage tendance à gérer les ressources face à leurs collègues que face aux élèves de secondaire. Voici quelques verbatims qui illustrent cette catégorie : *« Il y a les business model que je vais vous distribuer et qui est la base du travail qu'on va utiliser »* (gestion logistique, FE6_O1S), *« Encore 5 minutes et on commence la présentation des groupes »* (gestion efficace du temps, FE5_O1S), « *Je vais faire deux groupes de deux, un groupe de trois et un autre groupe de deux* [en pointant les élèves qui doivent se mettre ensemble] » (gestion efficace de l'espace, FE5_OME).

L'établissement d'attentes claires n'est mis en œuvre que par un seul FE (FE8) en micro-enseignement et par deux FE (FE5 et FE10) lors de l'O1S. Concernant l'O2S, ces stratégies sont mises en place une fois par FE6. Lors de l'O2S, ces stratégies sont également mises en œuvre par FE4 qui les mobilisent une fois lors de la leçon de 89 minutes (ce qui revient donc à moins d'une fois pour une leçon de 60 minutes).

Figure 9 : Répartition des actions préventives (en nombre d'occurrences) mobilisées par les futurs enseignants (N = 10) pour une leçon d'une durée standardisée de 60 minutes



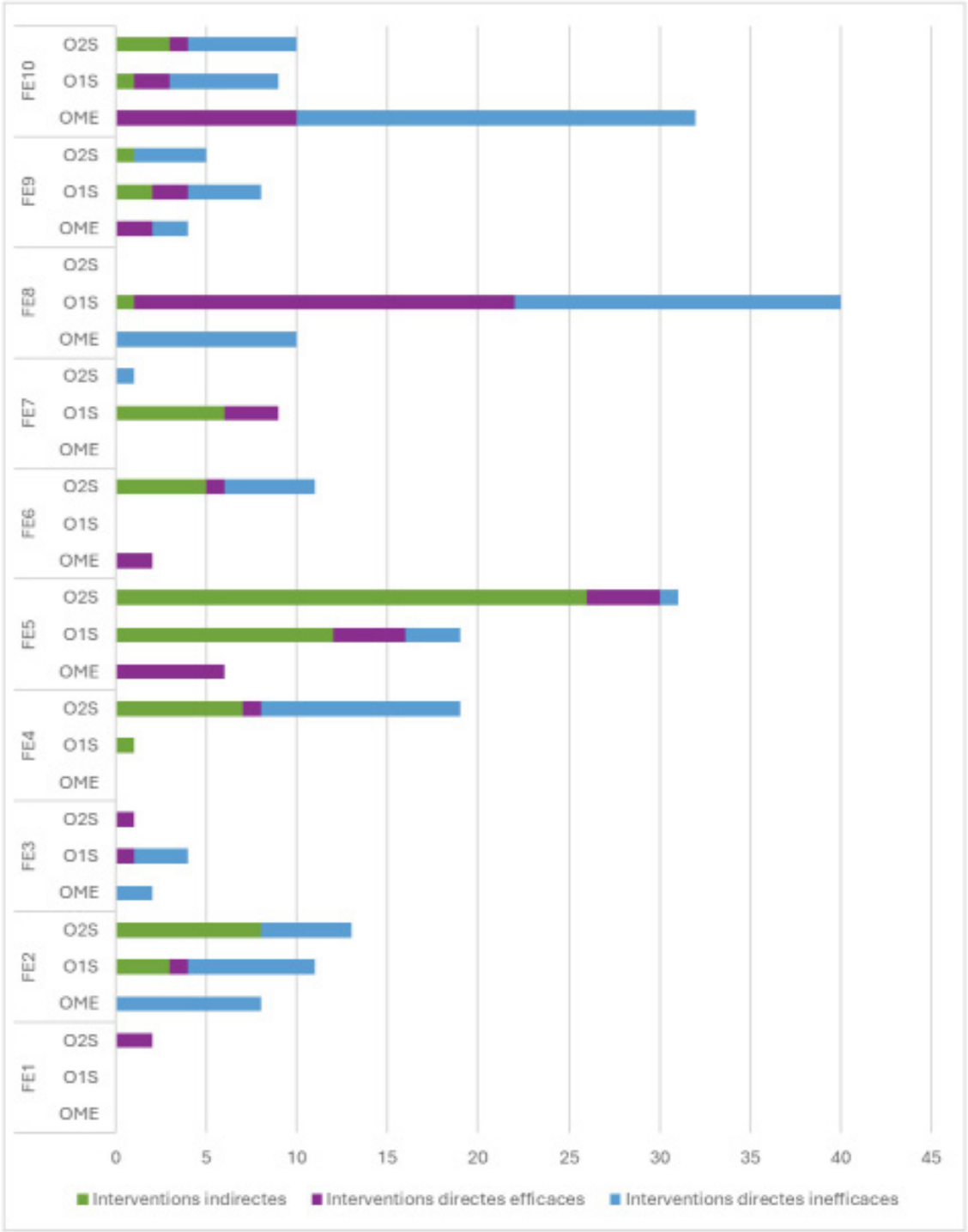
4.3. Focus sur les actions correctives

Comme le montre la figure 10, en situation de micro-enseignement, les FE ne mobilisent aucune intervention indirecte. En situation de stage, ces interventions sont mobilisées en moyenne 4 fois par leçon (x = 3 (O1S), x = 5 (O2S)). Ce geste professionnel est mis en œuvre de manière variable selon le FE (CV_O1S = 1.2, CV_O2S = 1.52). Ainsi il est mobilisé par sept FE entre 1 (FE4, FE8, FE10) et 12 fois (FE5) lors de l'O1S et par six FE entre 1 (FE9) et 26 fois (FE5) lors de l'O2S.

Les résultats indiquent également que les FE mettent en place des interventions directes. Les FE mobilisent en moyenne une intervention directe efficace par leçon de micro-enseignement et en moyenne deux interventions directes efficaces par leçon de stage (x = 3 (O1S) ; x = 1 (O2S)). Ce geste professionnel est mis en œuvre de manière variable selon le FE (CV_OME = 1.84 ; CV_O1S = 2 ; CV_O2S = 1.18). Ainsi, ces interventions sont mobilisées par trois FE entre 2 (FE6, FE9) et 6 fois (FE5) en micro-enseignement, par sept FE entre 1 (FE2, FE3) et 21 fois (FE8) lors de l'O1S et par six FE entre 1 (FE3, FE4, FE6, FE10) et 4 fois (FE5) lors de l'O2S. Néanmoins, lorsque les FE mobilisent des actions correctives, ils ont tendance à mobiliser également des interventions peu efficaces. Les FE en mobilisent en moyenne 2 par leçon de micro-enseignement et en moyenne trois par leçon de stage (x = 4 (O1S) ; x = 3 (O2S)). Ce geste professionnel est mis en œuvre de manière variable (CV_OME = 1.76; CV_O1S = 1.31 ; CV_O2S = 1.14). Ainsi, ces interventions sont mobilisées par quatre FE entre 2 (FE3) et 10 fois (FE8) en micro-enseignement, par six FE entre 3 (FE5)

et 18 fois (FE8) lors de l'O1S et par sept FE entre 1 (FE5, FE7) et 11 fois (FE4) lors de l'O2S. Des FE disent : « *Attention au bavardage. Je vous entends* » (FE8_OME), « *S'il vous plait* » (FE9_O2S). Ces indications pourraient être améliorées en indiquant aux élèves le comportement à adopter.

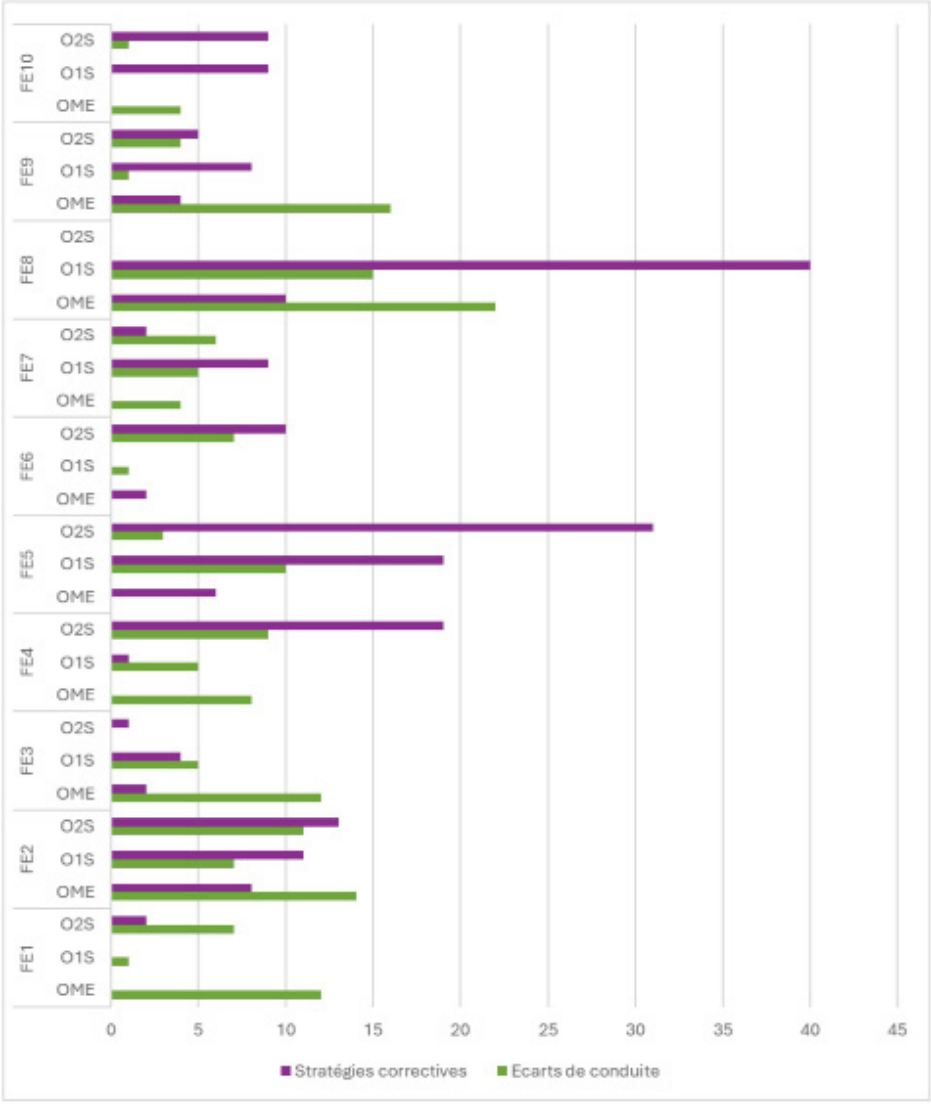
Figure 10 : Types d'actions correctives (en nombre d'occurrences) mobilisées par les futurs enseignants (N = 10) lors d'une leçon d'une durée standardisée de 60 minutes



Comme le montre la figure 11, les résultats indiquent que des écarts de conduite des élèves sont observés en moyenne à 9 reprises en micro-enseignement et en moyenne à 5 reprises en stage. Ces écarts de conduite sont mis en œuvre par les élèves de manière variable (CV_OME = 0.76; CV_O1S = 0.9 ; CV_O2S = 0.73). Ainsi, ces écarts se sont manifestés lors de huit des dix observations en micro-enseignement, entre 4 (FE7) et 22 fois (FE8). En situation de stage, lors de l'OS1, ces écarts de conduite se sont manifestés lors de neuf observations entre 1 (FE1, FE6, FE9) et 15 fois (FE8) et pendant l'O2S entre 1 (FE10) et 11 fois (FE2) lors de huit observations. Dans certains cas (FE5_OME, FE6_OME, FE10_O1S, FE3_O2S, FE8_O2S), aucun écart de conduite n'est observé au cours de la leçon par le formateur.

En situation de micro-enseignement, de manière générale, plus d'écarts de conduite sont observés (x = 9) que de stratégies pour gérer ces écarts de conduite (x = 3). Les FE ont peu tendance à gérer les écarts de conduite de leurs collègues. A titre d'exemple, quatre enseignants ne mobilisent aucune stratégie corrective alors que des écarts de conduite sont observés pendant leur leçon. Seuls deux FE font exception (FE5 et FE6) et ont mobilisé des actions correctives alors que le formateur n'avait pas noté d'écart de conduite de la part des élèves. En situation de stage, les FE ont tendance à gérer les écarts de conduite des élèves, voire à mettre en place plus d'actions correctives que d'écarts de conduite ne sont observés. C'est le cas lors de treize observations[9]. Au contraire, d'autres mettent en place moins d'actions correctives que d'écarts de conduite observés par le formateur[10].

Figure 11 : Actions correctives et écarts de conduite mineurs des élèves observés (en nombre d'occurences) par futur enseignant (N = 10) lors d'une leçon d'une durée standardisée de 60 minutes



[9] FE2, FE5, FE7, FE8, FE9, FE10 (O1S) ; FE2, FE3, FE4, FE5, FE6, FE9 et FE10 (O2S)

[10] Lors de l'O1S, FE1, FE3, FE4 et FE6 et lors de l'O2S, FE7 et FE1.

5. Discussion

Dans le cadre de la formation pratique de FE, ceux-ci réalisent une activité de simulation en laboratoire afin d'avoir une première expérience de l'enseignement avant d'être confronté à de vrais élèves, sur le terrain. Dans le dispositif de formation faisant l'objet de cet article, l'activité de simulation, appelée micro-enseignement, est réalisée dans une classe-laboratoire où les FE jouent tour à tour le rôle d'enseignant, d'élève et d'observateur. De manière générale, les résultats présentés dans cet article et discutés dans la suite du texte répondent aux préoccupations de Bocquillon (2020) qui avait pointé, à l'issue de l'étude du dispositif V2, la nécessité d'étudier de manière fine les actions de gestion de classe mises en œuvre par les FE.

5.1. Simulation et stage : deux situations complexes

Les résultats présentés dans cet article permettent d'analyser la situation de simulation. Tout d'abord, on constate que la moyenne des gestes de gestion de classe observés en situation de simulation et en situation de stage sont proches (x = 111 (OME) ; x = 110 (O1S) ; x = 107 (O2S)). La situation observée en micro-enseignement est donc caractérisée, comme la situation de stage, par une certaine complexité liée à l'action d'enseigner (Doyle, 2006), comme cela avait déjà été montré dans le cadre du dispositif V2 (Bocquillon, 2020). En situation de simulation, les FE sont donc confrontés à une grande quantité d'événements dont certains peuvent se produire simultanément et rapidement. Cette situation de simulation est donc relativement proche de la situation de stage et de l'environnement de classe tel que défini par Doyle (2006).

Lors de la simulation, le formateur a pu noter que les FE jouaient les rôles qui leur étaient assignés. Ainsi, les FE assignés au rôle d'élève adoptaient un comportement d'« élève » en participant aux activités d'apprentissage, souvent de manière spontanée (x = 24 (OME)). De même, de nombreux écarts de conduite ont été observés lors des séances de simulation (x = 9 (OME)). La présence de ces écarts de conduite lors des séances de micro-enseignement renforce le côté réaliste de l'exercice de simulation. Néanmoins, comme nous le verrons au point 5.3, la gestion de ces écarts de conduite varie en contexte de simulation et en contexte de stage.

5.2. Simulation et stage : la prévalence de la gestion de classe préventive

Les résultats montrent que les FE ont mobilisé des actions préventives de gestion de classe variées. Les FE ne sous-estiment donc pas l'influence des actions préventives. Cet aspect est positif car la mise en œuvre d'actions préventives est souvent sous-estimée par les enseignants novices selon Gaudreau (2017). En effet, les actions préventives sont essentielles pour la mise en place d'un environnement positif et propice aux apprentissages (Bissonnette et al., 2016). Knoster (2014) précise d'ailleurs que les enseignants les plus efficaces mettent en œuvre un grand nombre d'actions préventives (environ 80% de leurs actions de gestion de classe). Ce grand nombre d'actions préventives permet de prévenir les écarts de conduite et donc d'en diminuer le nombre. Les écarts de conduite mis en œuvre par les élèves sont alors gérés à l'aide d'actions correctives.

La moyenne des gestes professionnels concernant le développement de relations sociales avec les élèves est légèrement plus élevée en micro-enseignement. Cela peut s'expliquer par le fait que les FE connaissent les prénoms de leurs collègues qu'ils peuvent donc mobiliser plus souvent que lors des stages où ils se retrouvent parfois face à plusieurs classes pour une quantité d'heures réduites, ce qui nécessite qu'ils apprennent de nombreux prénoms en un court laps de temps. Cependant, le développement de relations sociales positives avec les élèves est primordial. En effet, en plus de créer un climat de classe positif, en cas d'écarts de conduite, une relation positive permettra à l'enseignant de communiquer plus facilement avec l'élève afin de trouver une solution (Chandra, 2015).

On observe un phénomène similaire concernant les gestes professionnels liés à la gestion des ressources. En effet, la moyenne de ces gestes est supérieure en micro-enseignement et cette situation se note particulièrement chez 6 FE. Les FE gèrent donc davantage certains aspects tels que le temps et l'espace en situation de micro-enseignement que de stage. Bien que ce constat montre à nouveau que la situation

de micro-enseignement est caractérisée par une certaine complexité engendrant de nombreux gestes professionnels de la part des FE, il convient de se questionner sur le plus faible recours aux actions de gestion des ressources en situation de stage. En effet, la gestion des ressources est essentielle. Selon Gaudreau (2017), elle est même considérée comme le pilier de toute gestion de classe efficace, qui, quant à elle, permet une utilisation optimale du temps d'apprentissage (Gaudreau et al., 2015). Cela est le cas, par exemple, quand l'enseignant donne une consigne de temps précise pour la réalisation d'une tâche. Cependant, même si la moyenne générale de ce type de geste professionnel diminue en stage, les FE mobilisent, en moyenne, moins d'actions liées à la gestion des ressources peu efficaces telles que « *Je vais vous laisser quelques minutes pour lire le texte* » (FE4_OME) et « *Je vous laisse réfléchir un peu* » (FE2_OME).

Toutefois, malgré le grand nombre d'actions préventives mobilisées, certains gestes professionnels ne sont pas mis en œuvre par les FE, que cela soit en micro-enseignement ou en stage. Un point d'attention concerne l'établissement d'attentes comportementales claires, un geste professionnel qui, bien que fondamental, ne fait pas encore partie du répertoire des actions mobilisées par les FE observés. En effet, ce type de geste professionnel aurait pu être observé lors du micro-enseignement et de la première observation réalisée en stage (O1S), car il s'agit généralement des premières heures de cours avec les élèves. Il convient donc de renforcer la formation des FE à l'enseignement de comportements positifs incarnant certaines valeurs telles que l'entraide, le respect ou encore la solidarité (Mc Intosh et al., 2009 ; Putnam et Knoster, 2016). Cela est fondamental à des fins d'équité, car tous les élèves n'ont pas forcément acquis les comportements attendus en dehors de l'école (Bocquillon et al., 2024b).

5.3 Les limites de la simulation et le faible recours aux actions correctives

La situation de simulation présente également certaines limites. En micro-enseignement, les FE ont mobilisé moins d'actions correctives qu'en stage. En effet, lors du micro-enseignement, quatre FE n'ont mobilisé aucune action corrective alors que des écarts de conduite ont été notés par le formateur. Bien que les FE mettent en œuvre différents gestes professionnels pour mettre leurs collègues, endossant le rôle d'élèves, au travail, ils semblent éprouver des difficultés à gérer les écarts de conduite de leurs pairs. Ce constat invite l'équipe de chercheurs-formateurs à mettre en place un « contrat » plus clair entre les acteurs, en insistant davantage auprès des FE sur la nécessité de gérer les écarts de conduite « comme dans une vraie classe » et en les formant davantage à des actions correctives efficaces.

6. Conclusion

Cet article a retracé l'évolution d'un dispositif de formation pratique des enseignants recourant à des activités de simulation et de stage et a présenté les résultats de la mise en œuvre du dernier dispositif (V3), centré sur la gestion de classe. Les résultats de cette recherche ont permis de répondre à la question de recherche : « quels sont les gestes professionnels de gestion de classe mis en œuvre par de futurs enseignants en situation de simulation et de stage ? » et d'avoir une meilleure compréhension des gestes professionnels de gestion de classe mis en place par des FE en formation. Ces résultats sont encourageants car ils montrent que les FE mettent en place de nombreuses actions de gestion de classe préventive et qu'au fur et à mesure de leur formation, ils mettent en place également des actions correctives pour gérer les écarts de conduite.

Ces résultats permettent également, conformément à la méthodologie de la chaine sur prototype initial (Van der Maren, 2005), de formuler des pistes d'amélioration du dispositif de formation et des perspectives de recherche sur le sujet. Ainsi, ce dispositif a montré des résultats intéressants au sujet de l'activité de simulation et plus particulièrement de ses forces (par ex. le caractère complexe de la situation d'enseignement-apprentissage) et de ses limites (par ex. la difficulté, en l'absence d'un contrat clair à ce sujet, pour les FE de gérer les écarts de conduite de leurs pairs). Ce type de contractualisation plus claire au sujet des rôles des uns et des autres pourrait venir enrichir le dispositif de formation.

En ce qui concerne l'outil d'observation présenté dans cet article, même si certains gestes peuvent également être associés à la gestion des apprentissages (par ex. la gestion de la participation), la grille actuelle ne permet pas d'observer spécifiquement les gestes professionnels liés à la gestion des apprentissages. La prochaine version du dispositif de formation pourrait donc mobiliser une grille combinant les deux

grandes facettes de l'enseignement (la gestion des apprentissages et la gestion de classe). Toutefois, le nombre de gestes professionnels à observer étant élevé, il serait intéressant, pour tenir compte de la charge cognitive du formateur lors de l'observation et de celle du FE lors des échanges, d'observer les pratiques en se focalisant sur des « modules d'observation » spécifiques répondant aux besoins des FE (voir par exemple, la grille proposée par Bocquillon et ses collègues (2024b) qui proposent 7 modules d'observation relatifs à la gestion des apprentissages et à la gestion de classe). Par exemple, un formateur et un FE pourraient convenir que, lors de la prochaine visite de stage, le formateur observera en détail ses gestes professionnels à l'aide de modules de la grille relatifs aux feedbacks et à la gestion de la participation des élèves, tout en prenant également des notes plus qualitatives sur les autres aspects de sa pratique.

De plus, les résultats présentés dans cette recherche ont permis de mieux connaitre les situations de classe en s'intéressant à la fois aux pratiques mises en œuvre par les FE, aux écarts de conduite des élèves du secondaire et aux écarts de conduite des participants du micro-enseignement. Cela constitue une évolution importante du dispositif. Il conviendrait, pour poursuivre cette recherche, de réaliser des analyses séquentielles afin de vérifier si les actions correctives mobilisées par les FE sont consécutives à un écart de conduite des élèves.

Enfin, les résultats mettent en lumière que certains gestes professionnels essentiels (par ex. l'enseignement des attentes comportementales, la gestion des écarts de conduite) restent moins maitrisés et mis en œuvre par les FE. Il conviendrait de renforcer leur formation à la mise en œuvre de ces gestes professionnels, en tenant compte du contexte et des situations qu'ils rencontrent (Bocquillon et al., 2024b). Cela est d'autant plus pertinent que le contexte de réforme actuel en Fédération Wallonie-Bruxelles offre un espace pour repenser les dispositifs et les améliorer, notamment grâce à l'allongement de la formation mis en place depuis la rentrée 2025-2026.

7. Références bibliographiques

Altet, M. et Britten, J.D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants.* Presses Universitaires de France.

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école.* Chenelière Education.

Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. TEL (thèses-en-ligne). https ://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814v1

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmasure, A. et Demeuse, M. (2022). Choisir un logiciel d'observation en fonction des objectifs de recherche. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation (Tome 1)* (p. 504-519). Raison et Passions.

Bocquillon, M., Delbart, L., Baco, C. et Derobertmasure, A. (2024a, 10 mai). *Comment choisir un logiciel d'observation adapté à ses objectifs de recherche et de formation ?* [Communication]. 11e Colloque international en éducation, Montréal.

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmasure, A. et Demeuse, M. (2024b). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies. Quand l'enseignant fait la différence.* De Boeck Supérieur.

Bocquillon, M., Derobertmasure, A. et Demeuse, M. (2018). Comment tirer le meilleur parti de la double casquette « chercheur » et « formateur » dans le cadre de l'évolution d'un dispositif de formation d'enseignants ? *Phronesis, 7*(1), 8-23. https://doi.org/10.3917/phron.071.0008

Brudermann, C. et Pélissier, C. (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 pédagogie universitaire, 5*(2), 21-33. https://doi.org/10.7202/037472ar

Chandra, R. (2015). Classroom management for effective teaching. *International Journal of Education and Psychological Research, 4*(4), 13-15.

Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V. et West, R. (2021). A Systematic Review of the Effects of Schoolwide Intervention Programs on Student and Teacher Perceptions of School Climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *23*(3), 185–200. https://doi.org/10.1177/1098300720940168

Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V. et Hanin, V. (2021). Developing Student Teachers' Reflexivity Toward Their Course Planning: Implementation of a Training Program Focused on Writing and Reflective Skills. *SAGE Open*, 1-14. https://doi.org/10.1177/21582440211016897

Delbart, L., Baco, C., Bocquillon M. et Derobertmasure, A. (2023). Effective Classroom Management Training to Promote Better Education: Changes in Pre-service Teacher Strategies after Triad Debriefing. *Journal of Education and Training Studies, 12*(1) 64-80. https://doi.org/10.11114/jets.v12i1.6516

Delbart, L., Bocquillon, M. et Derobertmasure, A. (2025). Guide pour analyser des pratiques de gestion de classe – Version mise à jour de la grille. *Working Papers de l'INAS, WP06/2025*, 1-32. https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2025/07/WP06-2025_Delbart.pdf

Derobertmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944

Derobertmasure, A., Bocquillon, M. et Dehon, A. (2015). Entre légitimation et intentionnalisation de l'action : cadre d'analyse des traces de réflexivité en contexte de formation initiale d'enseignants. *Mesure et Evaluation en Education*, *38*(3), 153-179. https://doi.org/10.7202/1036702ar

Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Dans C.M. Evertson et C.S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (p. 97-125). Routledge.

Dubois, L.-A., Bocquillon, M., Romanus, C. et Derobertmasure, A. (2019). Usage d'un modèle commun de la réflexivité pour l'analyse de débriefings post-simulation organisés dans la formation initiale de futurs policiers, sages-femmes et enseignants, *Le Travail Humain, 3*(82), 213-251. https://doi.org/10.3917/th.823.0213

Dufour, F. (2010). L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus, dépôt institutionnel. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3939

Evertson, C.M. et Weinstein, C.S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. Dans C.M. Evertson et C.S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management* (p. 3-15). Routledge.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2001). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (8 février 2001). *Moniteur belge, 22 février 2001, p. 5245.*

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). Décret définissant la formation initiale des enseignants (7 février 2019). *Moniteur belge, 5 mars 2019, p. 23808.*

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe.* Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, *38*(2), 31–60. https://doi.org/10.7202/1036762ar

Irvin, L. K., Tobin, T., Sprague, J., Sugai, G. et Vincent, C. (2004). Validity of office discipline referral measures as indices of school-wide behavioral status and effects of school-wide behavioral interventions. *Journal of Positive Behavioral Interventions, 6,* 131-147. https://doi.org/10.1177/10983007040060030201

Jackson, C., Simoncini, K. et Davidson, M. (2013). Classroom Profiling Training: Increasing Preservice Teachers' Confidence and Knowledge of Classroom Management Skills. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(8), 30-46. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.2

Knoster, T. (2014). *The Teacher's Pocket Guide for Effective Classroom Management* (2e éd.). Paul H. Brookes Publishing Co.

Marzano, R.J., Marzano, J. S. et Pickering, D. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher.* ASCD.

McIntosh, K., Horner, R. H. et Sugai, G. (2009). Sustainability of Systems-Level Evidence-Based Practices in Schools: Current Knowledge and Future Directions. Dans W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai et R. Horner (dir.), *Handbook of Positive Behavior Support* (p. 327-352). Springer.

Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, *25*(3), 451–466. https://doi.org/10.7202/032009ar

OCDE, (2018). Gestion de la classe : Comment les enseignants développent-ils leurs connaissances et leur confiance ? : Observations tirées d'une étude pilote. *L'enseignement à la loupe*, *19.* https://doi.org/10.1787/e85395dd-fr

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 28*(1), 1-14. https://doi.org/10.4000/ripes.605

Putnam R. F. et Knoster, T. (2016). A Reply to the Commentaries on « School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance » by Horner and Sugai (2016): PBIS is Function over Form: The Clear Behavioral Roots and Opportunities the PBIS Framework presents to the Field of Behavior Analysis Moving Forward. *Behav Anal Pract., 9*(1), 95-101. https://doi.org/10.1007/s40617-015-0092-x

Rhode, G., Jenson, W. R. et Reavis, H. K. (1993). *The Tough Kid Book: Practical Classroom Management Strategies.* Sopris West.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator, 36*(1), 12-19, 39. https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf

Slavin, R.E. (2009). *Educational Psychology: Theory and practice* (9e éd.). Pearson Education.

Van der Maren, J.-M. (2005). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Editions De Boeck Université.

8. Annexes

Tableau 1 : Durées des leçons observées lors des stages

Futur enseignant	Observation 1 (O1S)	Observation 2 (O2S)
FE1	97 minutes	101 minutes
FE2	45 minutes	45 minutes
FE3	91 minutes	50 minutes
FE4	96 minutes	89 minutes
FE5	43 minutes	42 minutes
FE6	90 minutes	90 minutes
FE7	39 minutes	39 minutes
FE8	43 minutes	40 minutes
FE9	48 minutes	49 minutes
FE10	53 minutes	153 minutes