

# Formation des enseignants et simulation. Les élèves ne sont pas des cobayes.

Valérie Duvivier\*, Marc Demeuse\*

\* Institut d'Administration Scolaire, Université de Mons

©pexels-max-fischer

## Dans cette publication ...



Les **chercheurs** pourront approfondir la compréhension de l'impact de la formation initiale des enseignants sur leur pratique professionnelle.



Les **acteurs de l'école** pourront mieux comprendre les enjeux de la formation initiale des enseignants et comment elle peut être améliorée pour favoriser une meilleure réussite scolaire des élèves



Les **formateurs** découvriront des pistes pour améliorer les méthodes de formation en proposant des dispositifs de formation qui permettent aux futurs enseignants de se confronter aux réalités du terrain et de se familiariser avec les gestes professionnels de leur métier.



Les **administrateurs** comprendront mieux les enjeux de la formation initiale des enseignants et les implications en termes de politique éducative pour favoriser une meilleure qualité de l'enseignement.

Dans ce numéro, vous trouverez l'article « Formation des enseignants et simulation. Les élèves ne sont pas des cobayes. » proposés par Valérie Duvivier et Marc Demeuse. Ce texte traite de la notion d'environnement d'apprentissage basé sur la simulation dans le domaine de la formation des enseignants. Il présente un dispositif de formation basé sur la technique du micro-enseignement, qui permet aux étudiants de l'Agrégation de l'Enseignement Supérieur (AESS) de se préparer à l'acte d'enseigner avant de partir en stage.

Mots-clés : formation ; enseignement ; simulation ; pratique professionnelle ; développement professionnel

## Editorial

Ce numéro d'Enseignement et Apprentissages est consacré à une question majeure dans le domaine des sciences de l'éducation celle de la formation des futurs enseignants à l'acte d'enseigner.

Au-delà des changements de programmes et des réformes, préparer les futurs enseignants à leur métier en leur permettant de développer les savoirs et savoir-faire nécessaires au métier d'enseignant demeure un objectif prioritaire de formation. Généralement le développement du savoir-enseigner se considère durant les stages. Il nous apparaît pourtant fondamental d'éviter de mettre des enseignants peu ou mal formés dans de vraies classes, où ils pourraient avoir un impact négatif sur les élèves pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, l'acte d'enseigner est complexe et nécessite un certain nombre de compétences et de connaissances spécifiques, notamment en matière de pédagogie, de didactique, de psychologie de l'apprentissage, de gestion de classe et de communication avec les élèves. Ces compétences ne peuvent être acquises uniquement par la théorie ou l'observation, mais nécessitent une pratique effective et un retour réflexif sur cette pratique.

Ensuite, les dispositifs de formation « internes », à l'université ou en haute école, offrent un cadre d'apprentissage adapté aux futurs enseignant ainsi qu'un accompagnement réflexif pour les aider à progresser dans leur pratique.

Enfin, si les stages en milieu scolaire peuvent être une occasion d'apprentissage précieuse, il est important de ne pas y envoyer des enseignants peu ou mal préparés, car cela peut avoir des conséquences négatives pour les élèves et leur apprentissage. Il est donc nécessaire de développer des dispositifs de formation qui permettent aux futurs enseignants de développer leurs compétences pédagogiques et didactiques avant de se confronter aux réalités du terrain.

C'est dans ce contexte que ce numéro d'Enseignement et Apprentissages a été conçu. Nous proposons d'y clarifier la notion d'environnement d'apprentissage basé sur la simulation et illustrer cette dernière par le dispositif de formation à la

pratique des gestes professionnels d'enseignement que nous avons mis en place pour les étudiants de l'agrégation de l'enseignement supérieur (AESS) de trois facultés de l'Université de Mons. Ce dispositif de formation basé sur la technique du micro-enseignement a été validé et répond au besoin des futurs enseignants d'être préparés à l'acte d'enseigner avant de partir en stage tout en favorisant leur pratique réflexive.

## A propos des auteurs



**Valérie Duivier**, titulaire d'un diplôme de Master en Sciences de l'Éducation avec une finalité en orthopédagogie de l'Université de Mons, est actuellement doctorante à

l'Institut d'Administration Scolaire. Elle fait partie de l'équipe de recherche du projet ARC Sim'Pro qui a pour objectif de développer l'analyse, la modélisation et l'assistance à l'activité des formateurs proposant un dispositif de formation professionnelle par la simulation de type mise en situation. Dans le cadre de sa thèse, elle traite de l'activité des formateurs de futurs enseignants lors de débriefing post-simulation notamment par le biais de l'eyetracking (fixe et mobile). Avant cela, elle a obtenu un diplôme de bachelier en Institutrice primaire et a travaillé quinze années dans l'enseignement ordinaire et spécialisé.



**Marc Demeuse** est titulaire d'un doctorat en sciences psychologiques obtenu à l'Université de Liège et d'un diplôme de troisième cycle en Statistique et informatique appliquées. Ses travaux portent

sur les politiques éducatives, notamment en matière de formation des enseignants, sur l'analyse des programmes et des curricula, et sur les méthodologies et les techniques d'enquête. Il a rejoint l'UMONS en 2004, après un séjour d'une année à l'université de Bourgogne. Il dirige l'Institut d'Administration Scolaire de l'UMONS. Il préside le Conseil d'Orientation scientifique et pédagogique de l'INSPE de l'Académie de Versailles et est membre du Comité scientifique de l'éducation nationale (France).

## Formation des enseignants et simulation. Les élèves ne sont pas des cobayes.

**Valérie Duvivier**, [valerie.duvivier@umons.ac.be](mailto:valerie.duvivier@umons.ac.be)

**Marc Demeuse**, [marc.demeuse@umons.ac.be](mailto:marc.demeuse@umons.ac.be)

Pour citer ce document : Duvivier, V., & Demeuse, M. (2023). Formation des enseignants et simulation. Les élèves ne sont pas des cobayes. *Enseignement et Apprentissages*, 8, 3-21.

### 1. Introduction

Au-delà des changements opérés dans les programmes de formation initiale, la préparation des futurs enseignants aux gestes professionnels n'a cessé d'occuper les formateurs (Borgès, 2006). Cet intérêt peut notamment s'expliquer par le décalage important qui est constaté entre la formation de base et la réalité des salles de classe. De plus en plus de travaux (par ex. Kaufman & Irlande, 2019 ; De Coninck et al. 2019) soulignent les avantages des dispositifs de formation basés sur la simulation dans le champ de la formation au « savoir enseigner » (Borgès, 2006). Parmi les bénéfices relevés du point de vue du futur enseignant, il est question d'étendre et d'améliorer sa pratique (Kaufman & Irlande, 2019) sans devoir prendre immédiatement en considération toute la complexité d'une situation réelle de classe, la possibilité de recevoir des retours réflexifs complets, de faire une pause durant une leçon ou de répéter une séquence sans préjudice pour les élèves notamment les plus vulnérables (Badiée & Kaufman, 2015). Dans ce contexte, l'article vise à clarifier la notion d'environnement d'apprentissage basé sur la simulation, d'une part, et de l'illustrer par l'exemple du dispositif de formation à la pratique des gestes professionnels d'enseignement proposés aux étudiants de l'agrégation de l'enseignement supérieur (AESS) de trois facultés de l'Université de Mons, d'autre part. Basé sur la technique du micro-enseignement, le dispositif de formation a fait l'objet d'une validation par Bocquillon (2020) et tend à rencontrer le besoin fondamental des futurs enseignants à être préparés à l'acte d'enseigner notamment avant d'aller en stage. Pour ce faire, nous débuterons cet article en définissant le concept de la simulation à visée de formation professionnelle. Ensuite, nous caractériserons les dispositifs en simulation en perspective du dispositif pédagogique de formation aux gestes d'enseignement de l'AESS tel

que mis en place durant l'année académique 2021-2022. Enfin, une discussion abordera la nécessité de privilégier un temps de préparation en interne et préalable aux stages pour les futurs enseignants.



### 2. Contexte et enjeux

« *Never the first time on the patient* » est écrit en lettres d'or sur le fronton du « *Center for Medical Simulation* » de Boston (Levrault & Fournier, 2012) et fait référence au postulat qui guide les professionnels du secteur médical. Au départ, mis en œuvre pour réduire les erreurs humaines, les risques et leurs conséquences (Bastiani, 2017), cette maxime véhicule l'idée de développer des expériences d'apprentissages « *dans des environnements éthiques et non délétères pour les patients* » (Horcik, 2014, p. 13) en préparant les professionnels en amont de vraies salles de soins afin que les « premières fois » se réalisent dans les conditions les plus confortables et les plus sécuritaires possibles. Autrement dit, et dans cette perspective, il convient d'exercer les gestes professionnels issus de la pratique -c'est à dire alliant une dimension cognitive, théorique et technique (Levrault & Fournier, 2012), de manière préalable au terrain et ce, afin de préserver le bénéficiaire final du système comme le futur professionnel.

Dans le cadre de la formation initiale des enseignants, le « savoir-enseigner pratique » (Borgès, 2006) tient une place toute particulière. Cette considération peut notamment s'expliquer par les enjeux sociétaux de cette formation (Derobertmeasure & Dehon, 2012), mais aussi par le décalage important qui peut exister entre la formation de base des enseignants et les réalités du terrain (par ex. Ferry et al. 2005, Badiée & Kaufman, 2015 ; Kaufman & Ireland, 2016 ; De Coninck et al. 2018 ; Levin & Flavian, 2020). Comme le mentionne l'OCDE (2017), les besoins et la volonté de transfert des acquis d'apprentissage en formation initiale vers la pratique professionnelle en situation réelle sont soulignés par tous les acteurs impliqués que ce soit les jeunes enseignants (Ferry et al. 2005 ; Lothaire, 2021), les enseignants actifs (Rey, 1996), les formateurs (Parent et al., 1999 ; Bocquillon, 2019), les maîtres de stage (Baco et al. 2021) ou même le législateur<sup>1</sup> :

*« L'articulation entre les différents axes (...) s'opère prioritairement autour de la formation à et par la pratique grâce à la mise en place de situations professionnelles telles (...). Les apprentissages (...) se construisent progressivement à travers une interaction entre les situations de formation théorique et les situations professionnelles »* (RFIE, 2/12/2021 ; p.19).

Il existe plusieurs voies pour parvenir à la maîtrise de l'acte d'enseigner (Gauthier, Desbiens & Martineau, 2009), dont la principale est généralement le stage. Cette voie est reconnue comme nécessaire (Baco et al. 2021), mais semble insuffisante au regard de certains auteurs (Kaufmann et Ireland, 2019) et de témoignages de jeunes enseignants (Lothaire, 2021), car elle n'offre pas à ceux-ci assez de temps, d'expériences émotionnellement sûres, de possibilités de répéter une séquence ou de rétroactions approfondies (Badiée & Kaufman, 2015). Il semble donc nécessaire de développer d'autres moyens. Parmi ces moyens, la littérature mentionne de plus en plus souvent les bénéfices des environnements de formation basés sur la simulation (FBS) (par ex. Hume, 2012 ; Badiée & Kaufman, 2015 ; Kaufman et Ireland, 2019 ; De Coninck et al. 2019). Par environnement de formation basé sur la

simulation, nous entendons un dispositif pédagogique recréant une partie des aspects de la réalité d'une salle de classe afin d'apprendre et de développer des compétences professionnelles (Cruz et Patterson, 2005).

Dans ce contexte, cet article a pour ambition de clarifier la notion d'environnement d'apprentissage basé sur la simulation, d'une part, et de l'illustrer par l'exemple du dispositif de formation à la pratique des gestes professionnels d'enseignement proposés aux étudiants de l'agrégation de l'enseignement supérieur (AESS) de trois facultés de l'Université de Mons (Bocquillon, 2020), d'autre part. Considérant l'importance et les subtilités d'une formation aux gestes professionnels qui ne peut se limiter aux seules connaissances théoriques, ce dispositif est structuré autour d'un temps fort dédié au micro-enseignement où les futurs enseignants réalisent une leçon dans une salle de classe face à leurs condisciples « comme s'ils étaient avec de vrais élèves ». Ce dispositif est triplement intéressant de notre point de vue. Tout d'abord, il repose sur un postulat : non seulement la formation initiale des enseignants mérite de se penser en termes de sensibilité au « quand », au « pourquoi » et au « comment » faire les choses, mais elle se pense aussi à partir de ce qui est reconnu comme une pratique efficace et avant d'aller en stage. La seconde raison est liée au temps de la formation. Actuellement, la formation de l'AESS est répartie sur une seule année et 300 heures, stages compris. Le caractère très bref de ce format (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2018) implique que le nombre d'heures dédiées la pratique, tant dans les locaux de l'université qu'en stage, est limité à 100 heures. À titre de comparaisons, la formation pratique en Haute Ecole, hors université, peut atteindre 780 heures par exemple (Rapport Évaluation de la formation des enseignants, 2012). Les formateurs de l'AESS sont ainsi confrontés à un double challenge : celui d'être efficaces en regard des attentes sociétales, mais surtout, celui d'être efficaces par rapport au temps de formation (Bocquillon et al., 2018).

Dans la première partie de ce texte, nous proposons d'éclairer le concept de la simulation à visée de formation professionnelle à partir de principes issus

<sup>1</sup> Article 18 du Décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants.

de la littérature scientifique. Les propos sont complétés par la particularité du déroulé de la simulation et par l'intérêt de mobiliser ce type de dispositif chez les futurs enseignants. Dans la seconde partie, nous nous intéressons aux dispositifs d'apprentissage par la simulation qui sont dédiés au savoir-enseigner en formation initiale des enseignants. Nous détaillons l'une des modalités pédagogiques les plus communes, le micro-enseignement, et montrons en quoi celle-ci se rapproche d'un dispositif basé sur la simulation. Afin d'exemplifier nos propos, nous présentons le dispositif mis en place pour les étudiants de l'AESS par l'INAS au travers d'une description générale et de ses assises théoriques, structurelles et éthiques. En guise de conclusion, nous revenons sur les éléments importants de notre démarche avant de proposer une discussion abordant la nécessité de privilégier un temps de préparation en interne et préalable aux stages pour les futurs enseignants.



### 3. La simulation à visée formative

#### 3.1 Éclairage conceptuel de la simulation à visée formative

Attaché aux champs de l'apprentissage depuis de nombreuses années (Bastiani, 2020), le terme simulation à visée de formation a de nombreuses interprétations (Levin & Flavian, 2019; Oget & Audran, 2016) que Secherresse (2020) recommande de spécifier ou à tout le moins de clarifier

sémantiquement. À l'instar de Dubois (2017), nous avons choisi d'approcher la notion de « simulation » à partir des éléments communs mentionnés par les auteurs consultés. C'est ainsi que les séances de formation basées sur les techniques de simulation peuvent être considérées autour de quatre principes (repris dans la figure 1)<sup>2</sup>.

1. **Elles sont une reproduction de la réalité d'un événement ou d'une situation** (par ex. Dubois, 2017 ; Sauvé, 1985 ; Chamberland, Lavoie & Marquis, 1995 ; Chamberland & Provost, 1996 ; Bean, 2006 cité par Sauvé, Renaud & Kaufman 2010 ; Horcik, 2014a ; Bernad, 2017 ; Dupuis et al. 2018 ; Bastiani, 2017, 2020 ; Beaubien et Baker [2004], Chernikova et al. 2020, Cook et al. 2013 ; Pastré, Mayen, Vergnaud, 2009).
2. **Elles réduisent la réalité professionnelle en un modèle simplifié de celle-ci** (Sauvé, 1985 ; Chamberland, Lavoie & Marquis, 1995 ; Bean, 2006 cité par Sauvé, Grossman et al. 2009 ; Renaud & Kaufman, 2010 ; Horcik, 2014a ; Bernard, 2017 ; Dupuis et al. 2018 ; Dubois, 2017 ; Bastiani, 2017, 2020).
3. Elles **induisent une activité proactive de l'apprenant** (Dupuis et al. 2018 ; Dubois, 2017 ; Levin & Flavian, 2019 ; Bastiani, 2017, 2020 ; Chernikova et al. 2020, Cook et al. 2013) **par l'interaction avec un objet, un dispositif ou une personne réelle ou virtuelle** (Heitzmann et al., 2019, p.502-503 ; Chernikova, 2020), **mais aussi la possibilité de modifier le flux de cette interaction par et avec les décisions et les actions des apprenants** (Heitzmann et al., 2019 ; Chernikova, 2020).
4. Elles font **l'objet d'un retour post-expérience sous le prisme de la réflexivité** (par ex. Pastré, 2009 ; Rouge, 2016 ; Cheng et al. 2014, Garden et al. 2015, Krogh et al. 2015 ; Levin et al. 2019 ; Zhang et al. 2020a ; Dubois et al. 2019 ; Oriot et Alinier, 2018 ; Dubrous, 2020) **par et avec l'apprenant.**

<sup>2</sup> L'ordre des principes n'engage pas de hi archie de nos propos.

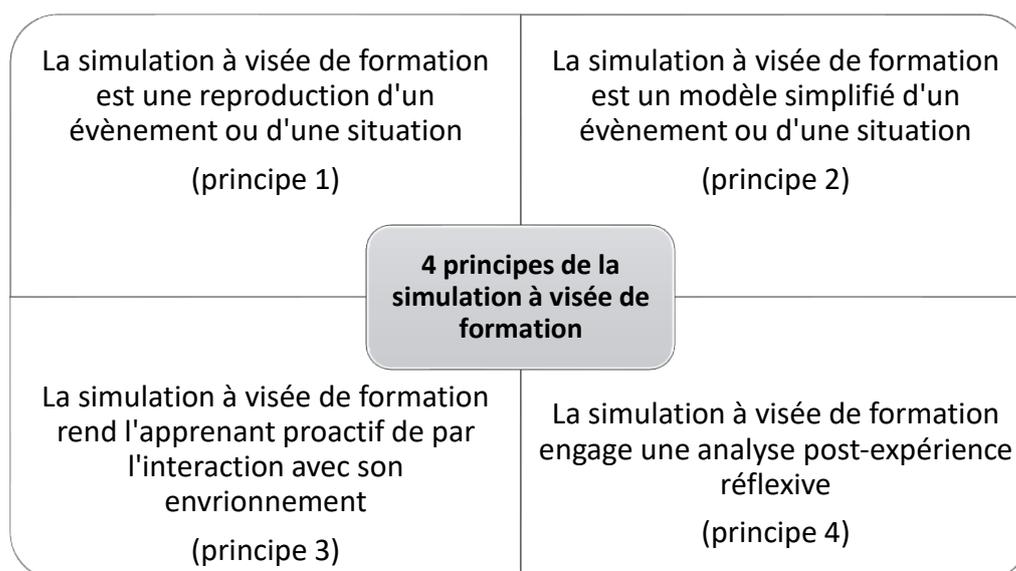


Figure 1 : Les 4 principes de la simulation à visée de formation

Pour notre propos, la simulation peut ainsi être considérée comme un dispositif pédagogique de formation recréant certains aspects de la réalité professionnelle dans le but de développer des compétences et grâce auquel un apprenant peut interagir physiquement avant de poser une réflexion rétrospective sur sa propre action.

### 3.2 Un dispositif de simulation structuré en 3 temps

Classiquement, une situation de formation basée sur la simulation se structure en trois phases qui se suivent : le briefing, l'acte de simulation et le débriefing (par ex. Samurçay, 2009 ; Dubois, 2017 ; Vidal-Gomel, 2020 ; Bastiani, 2017). Bien que « *les formateurs et les apprenants déploient des activités de nature différente dans ces trois phases* » (Dubois, p.48), chaque phase est attachée à une fonction propre. Tout d'abord, **le briefing** initie et précède l'activité de simulation à proprement parler (Samurçay, 2009). Grâce et avec le formateur, les apprenants sont amenés à préparer et à planifier l'action qu'ils mettront en œuvre au moment de la mise en situation (Dubois, 2017). Cette première phase engage la construction des connaissances (savoir, savoir-faire, savoir-être) nécessaires à la réalisation de la simulation (Dubois, 2017) « *afin de transmettre une meilleure compréhension de ce qui sera attendu* » (Oriot & Alinier, 2018, p.6) aux apprenants.

Par la suite, durant **le temps de simulation**, l'apprenant est confronté à la situation simulée et se

place en situation de faire « comme » dans le milieu professionnel dans le but de construire ou de mettre en œuvre des compétences opérationnelles (Dubois, 2017). Halamek et al. (2019) précisent que l'apprenant est ainsi immergé

*« dans un environnement rempli d'indices visuels, auditifs et tactiles réalistes, nécessaires pour intégrer plusieurs ensembles de compétences tout en travaillant avec des collègues, du matériel et des fournitures identiques au monde réel »* (p. 153) afin de provoquer « *les mêmes réponses pendant la formation que celles qui seraient suscitées dans la réalité* » (sic).

Enfin, **le débriefing** clôture la séance d'apprentissage basée sur la simulation. Particulièrement documentée, cette troisième et dernière phase est reconnue comme étant la pierre angulaire de la formation au point d'affirmer « Pas de simulation sans débriefing ! » (Savoldelli, 2011 ; Dubois et al. 2020). Plus précisément, le débriefing en simulation se réalise de manière rétrospective à la suite d'un évènement expérientiel. Il vise l'autoréflexion active de l'apprenant sur l'effet des actions posées en contexte de simulation dans le but d'améliorer ses performances futures. Il se tient dans le cadre d'échanges entre un ou des apprenants et un ou des formateurs. Le processus d'analyse des actions est de nature réflexive et met en jeu des mécanismes de conscientisation, d'assimilation et d'accommodation dans un double mouvement de remise dans le contexte de l'action et de distance de

l'action afin de lui donner un autre sens. Ainsi, d'après Chiniara et Pellerin (2014), « *le débriefing ne [porte pas donc] uniquement sur les résultats [outcome] de la simulation, mais surtout sur la qualité des processus [process] et des comportements [...]. Autrement dit, il s'intéresse davantage à la question : pourquoi tel résultat est survenu ? Qu'à la question : quel résultat est survenu ?* » (p. 376).

### 3.3 La simulation : une approche aux multiples potentiels pédagogiques pour les futurs enseignants

Lorsqu'on parle de simulation, l'intérêt pédagogique se pose naturellement puisqu'elle « *est une démarche d'apprentissage* » (Pastré et al. 2006, p.182). La récente analyse de Chernikova et ses collègues (2020) relève nettement la plus-value de ce type de dispositif dans le cadre du développement des compétences complexes dans plusieurs domaines<sup>3</sup> dont la formation des enseignants. Les avantages relevés dans la littérature mentionnent tout d'abord que **la simulation permet de réduire la complexité des situations professionnelles** en offrant un environnement d'apprentissage dont la difficulté peut être modulée. De fait, il est reconnu qu'apprendre en milieu réel, où l'authenticité est totale, peut surcharger la capacité de l'apprenant à accéder et à utiliser ses connaissances (Henninger & Mandl, 2000 ; Dye, 2007 ; Bocquillon, 2020) d'autant plus si la tâche à accomplir est complexe, comme les situations d'enseignement-apprentissage (par ex. Perrenoud, 1993 ; 2001 ; Lanéelle & Perez-Roux (2014) ; Lang, 1996 ; Bucheton, 1995), car elle requiert la gestion simultanée de plusieurs éléments, à l'image du savoir enseigner (par ex. Maubant et al. 2005 ; Doyle, 1986, 2006 ; Good & Brophy, 2008 ; Hammond & Moore, 2018 ; Marzano et al. 2011 ; Bocquillon, 2020). Les futurs enseignants ont ainsi la possibilité de faire une pause, de répéter ou de recommencer un geste d'enseignement sans préjudice pour les vrais élèves (Badiee & Kaufman, 2015) préservant par la même occasion leur autonomie, leur sécurité ainsi que celle des élèves puisque « *l'autonomie implique le risque d'erreurs,*

*peu admissible dans le stage malgré son intérêt pédagogique* » (Rouge, 2016, p.5).

Dans le prolongement, certains auteurs (par ex. Rouge, 2016 ; Carrington, Kervin, & Ferry, 2011 ; Hixon & So, 2009 ; Badiee & Kaufman, 2015) défendent l'intérêt de proposer des apprentissages basés sur la simulation **de manière complémentaire aux stages**. Plusieurs raisons étayent leur choix dont le fait que « *les situations "en stage" se présentent de façon aléatoire et parfois "de manière" trop complexe pour que l'apprenant puisse en tirer réellement des apprentissages, ou qu'il puisse les gérer de façon autonome* » (Rouge, 2016, p.5). Une autre raison avancée est d'éviter de surcharger cognitivement les futurs enseignants en leur proposant de gérer une tâche d'enseignement complète sans qu'ils aient été préalablement entraînés (Bocquillon, 2020). Ce point est d'autant plus important dans le cadre de l'agrégation où les futurs enseignants sont souvent vierges de toute expérience d'enseignement (Bocquillon et al., 2020). De la même manière, il est important de soutenir et de renforcer la confiance que le futur enseignant porte en ses capacités grâce à l'acquisition d'une expérience concrète de la profession (OCDE, 2017). Le fait de s'exercer aux gestes professionnels d'enseignement renforce le caractère professionnalisant du métier loin de l'idée trompeuse qu'il y a des individus naturellement doués pour enseigner et d'autres pas. Enfin, les environnements de formation basés sur la simulation (FBS) permettent de préparer le futur enseignant à certaines situations de référence ou plus rares (par ex. Pastré, 1999 ; Dubois, 2017 ; Secheresse, 2020), sans attendre qu'elles se produisent aléatoirement en stage.

Les dispositifs par la simulation **encouragent les retours faits aux futurs enseignants sous le prisme de la réflexivité**. Après le temps de la simulation vient le temps de débriefing, idéalement dédié à la réflexion de l'apprenant sur ses propres actions et compétences. Toutefois, la littérature scientifique rend compte du manque de rétroactions de la part des formateurs dans le cadre d'activités professionnalisantes déployées dans l'enseignement supérieur (Chernikova et al. 2020) ou en stage (Badiee

<sup>3</sup> Les domaines relevés par Chernikova et ses collaborateurs (2020) sont la médecine, des soins infirmiers, du conseil psychologique, de la gestion, l'ingénierie et l'économie

et Kaufman, 2015) alors qu'elles constituent l'un des éléments les plus influents sur l'apprentissage des futurs enseignants. Le lien entre la simulation et la réflexivité apparaît d'autant plus intéressant que les référentiels actuels intègrent la réflexivité aux compétences professionnelles (Derobertmeasure, 2012) comme le rappellent Dubois et ses collègues (2019) : « *la formation initiale d'un professionnel, au-delà du développement de compétences directement liées aux spécificités du métier, accorde une place importante à la prise de recul par rapport à l'action menée, et ce, dans de nombreux champs disciplinaires* » (p.213). En ce sens, la simulation est à considérer comme un outil pédagogique utile pour acquérir des compétences et développer un regard réflexif sur sa propre pratique.

Un autre bénéfice relevé dans la littérature sous-tend que **la simulation permet de réduire le fossé entre la théorie et la réalité du terrain** (De Coninck et al. 2019 ; Chernikova et al. 2020 ; Levin & Flavian, 2020). De fait, certains futurs enseignants signalent une rupture entre le terrain et les instituts de formation (Rault, 2015), notamment parce qu'ils ne se sentent pas suffisamment outillés pour faire face aux exigences multiples que recouvre le métier d'enseignant (Lothaire, 2021). En offrant des possibilités d'applications significatives des connaissances théoriques à des problèmes professionnels réels, les futurs enseignants ont la possibilité d'étendre et d'améliorer leur pratique (Kaufman & Irlande, 2019). De la même manière, puisque la simulation confronte les futurs professionnels à des situations d'apprentissage le plus authentiquement possible (Pastré, 1999 ; Dubois, 2017 ; Secherresse, 2020), le dispositif constitue « *un observatoire idéal pour l'analyse de l'apprentissage des situations dans leurs dimensions concrète et singulière* » (Pastré, 1999, p.27).

Par ailleurs, l'expérience de simulation peut demander au futur enseignant de se glisser « dans les **pantoufles d'un élève** », dont certains aspects sont moins visibles que d'autres (Perrenoud, 2001), tout en se préoccupant de la qualité de l'apprentissage reçu par un pair jouant le rôle d'enseignant. À la manière des deux faces d'une même pièce, cette posture met en tension le métier d'élève et le métier d'enseignant alors qu'il peut naturellement exister un antagonisme entre les besoins et les intérêts des élèves et le travail prescrit des enseignants

(Perrenoud, 2005). La simulation peut ainsi induire un changement de posture sur les pratiques cognitives et relationnelles nécessaires à l'apprentissage (Ball et Forzani, 2009 ; Butvilofsky et al., 2012 ; Hume, 2012). Par exemple, Butvilofsky et ses collègues (2012) décrivent une simulation dans laquelle des enseignants de langue étrangère reçoivent un enseignement dans une langue qu'ils maîtrisent peu. La réflexion sur leur expérience les a amenés à repérer des techniques d'enseignement plus efficaces que d'autres et à être bienveillants face aux difficultés d'apprentissage des élèves.

Enfin, apprendre par la simulation favorise « **la culture de la transparence** » (Rouge, 2016), car les futurs enseignants sont amenés à être observés durant leur activité professionnelle par leurs pairs.



Dans un paysage scolaire en transition, il est important de souligner que la pratique de simulation **fait sens au regard des objectifs poursuivis par la Réforme de la formation initiale des enseignants** (RFIE, 2022) puisqu'elle permet

- de rapprocher les axes théoriques et pratiques du savoir enseigner (article 35, paragraphe 1),
- de développer et de soutenir l'analyse des gestes professionnels afin de réguler son enseignement et d'en faire évoluer les stratégies (Article 5, paragraphe 1),
- de développer un cadre formatif pour le futur enseignant (article 36, paragraphe 1 et 4)
- de mettre en place un cadre réflexif (article 5, paragraphe 1, article 36, paragraphe 2),
- d'offrir des expériences d'enseignement riches et variées (article 5, paragraphe 1 ; article 36, paragraphe 1) et
- de préparer le futur enseignant à la réalité d'une salle de classe avant les stages (article 36, paragraphe 1 et 4).

#### 4. La simulation à visée de formation dans le contexte de la formation initiale des enseignants : présentation du dispositif pratique de l'AESS

Les sections précédentes ont permis de clarifier et de justifier l'intérêt des dispositifs de simulation dans la formation initiale des enseignants. Dans cette seconde partie de l'article, notre ambition est de partager, d'illustrer, d'exemplifier l'un d'eux et, plus précisément, le dispositif de formation aux gestes d'enseignement pratique de l'AESS géré par l'Institut d'Administration scolaire (INAS) (nommé par l'acronyme DP-AESS). Ce dispositif a été conçu par Derobertmeasure (2012) et Bocquillon (2020). Dans cette section, plusieurs références sont reprises de la thèse de Bocquillon (2020).

##### 4.1 Cadre légal de la formation initiale des enseignants de l'AESS en Belgique francophone

En Belgique francophone, le cadre légal structurant la formation aux gestes professionnels des enseignants de l'AESS<sup>4</sup> est articulé à la formation initiale générale. La nouvelle Réforme de la formation initiale des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)<sup>5</sup> est organisée par plusieurs types d'opérateurs selon le niveau d'enseignement auquel se destine le futur enseignant : les Hautes Écoles pour les enseignants des niveaux s'étendant du maternel au secondaire inférieur, les Instituts d'Enseignement de Promotion Sociale, pour les enseignants des cours pratiques et professionnels, les Écoles supérieures des Arts, pour les professeurs qui enseignent les cours artistiques, et les Universités, pour les enseignants du secondaire supérieur. Les opérateurs sont invités à travailler de concert afin d'organiser le cursus des futurs enseignants dans le cadre d'une co-diplomation d'au moins deux types d'établissements d'enseignement supérieur (RFIE, 2022). Même si ces différentes voies co-existent et collaborent, les référentiels de compétences à développer sont similaires et sont guidés par « la

*maîtrise des concepts, contenus disciplinaires et des compétences didactiques et pédagogiques nécessaires pour développer chez leurs futurs élèves les compétences visées par le ou les référentiels concernés par le niveau d'études* » (PDFIE, version coordonnée, p.11).

Au niveau de l'AESS, et de manière identique pour chaque étudiant indépendamment de son université ou de sa faculté, 100 heures<sup>6</sup> sont dédiées au développement des gestes professionnels d'enseignement par **l'alternance d'activités à l'université** (40 heures de septembre à décembre) et de stages en milieu professionnel (60 heures de janvier à mai) (Bocquillon et al. 2015). L'accompagnement des futurs enseignants s'assure tant avant, pendant qu'après les stages, au travers de travaux formatifs basés sur l'analyse des pratiques (RFIE, article 36, paragraphe 4) au sens du praticien réflexif (RFIE, article 5, paragraphe 1). Dans cet article, notre propos s'intéresse exclusivement au premier temps, à l'université donc, et aux dispositifs de formation des gestes pratiques qui y est mis en œuvre.

##### 4.2 Le micro-enseignement comme dispositif basé sur la simulation

Plusieurs types de simulation peuvent être mis en œuvre pour développer le savoir-enseigner parmi lesquelles des simulations écrites (Dangouloff, 2021), virtuelles avec (par ex. Emrpin & Sabra, 2021) ou sans interactions de l'artefact informatique (par ex. Sanogo et al. 2003 ; Foley & McAllister, 2005) ou encore des simulations humaines (par ex. Audran, 2016) avec des mises en situation plus ou moins scénarisées (Dangouloff, 2021 ; Boutros & Proust, 2007 ; Courau, 2006 ; Chernikova, 2021). L'une des simulations les plus communes est le « **micro-enseignement** ». Déployé depuis 60 ans (Mingeot & Altet, 2013), le micro-enseignement est répertorié comme une stratégie pédagogique permettant à de futurs enseignants de développer les compétences liées au savoir-enseigner. Le micro-enseignement repose sur le fait de préparer progressivement les

<sup>4</sup> Le secondaire en Belgique équivaut au niveau du lycée en France.

<sup>5</sup> Initialement prévue pour 2020-2021, la date de mise en œuvre de la Réforme est actuellement prévue pour la rentrée académique 2023-2024 en raison des difficultés opérationnelles mises en avant dans la note portée unanimement par le Conseil d'administration de l'ARES en date du 14 décembre 2021.

<sup>6</sup> Dès la rentrée académique de 2026, le législateur a prévu d'organiser l'enseignement de l'Agrégation en co-diplomation avec les Hautes Ecoles à raison de 60 crédits à la place des 30 crédits actuels. Cette réorganisation impliquera un changement du nombre d'heure dédiés à la pratique.

futurs enseignants à la maîtrise de l'acte d'enseigner afin de « combler le hiatus entre la formation théorique et l'épreuve de la classe » (Allen & Ryan, 1972, cités par Altet & Britten, 1983, p. 14) et afin d'éviter un maximum d'écueils liés au statut de débutants (Mingeot & Altet, 2013). Concrètement, le micro-enseignement

*« implique généralement que les futurs enseignants dispensent des (mini-) leçons à un petit groupe d'élèves (souvent dans un laboratoire<sup>7</sup>) et puis s'engagent dans des discussions post-leçons. Ils sont généralement enregistrés sur vidéo pour cette analyse ultérieure, ce qui permet de passer leur enseignement sous le microscope »* (Hattie, 2009, p. 112).

Partant du principe que deux situations sont similaires si elles partagent les mêmes **caractéristiques structurelles profondes** (Galland et al. 2020), nous considérons le micro-enseignement comme un dispositif de formation basé sur la simulation. En effet, il peut être caractérisé à partir des 4 principes de la simulation.

- Lors d'une séance de micro-enseignement, le scénario est conçu de manière à mettre le futur enseignant dans les conditions les plus réelles possibles. Le futur enseignant prépare une activité pédagogique puis la met en œuvre face à un groupe classe composé de futurs enseignants devant endosser le rôle d'élève le plus honnêtement possible (Bocquillon, 2020). Il ne s'agit pas d'un jeu de rôle puisque « *l'enseignant enseigne réellement (et) les étudiants sont de véritables étudiants* »<sup>8</sup> (Allen et Ryan, 1960, p.5 cité par Mingeot & Altet, 2013). **Le futur enseignant fait ainsi face à une situation « qui tente de recréer certains aspects de la réalité dans le but (...) de développer une compétence »**<sup>9</sup> (Cruz et Patterson, 2005, p.43).
- **Les situations de simulation à visée de formation permettent de mener des actions qui préfigurent une activité plus complexe (Audran, 2016) en**

**étant « un modèle réduit et simplifié de la réalité » (Dubois, 2017, p.37).** Or, le préfixe « micro » renvoie précisément au caractère simplificateur de la situation (Derobertmeasure & Dehon, 2012) comparativement aux situations réelles d'enseignement qui sont reconnues pour leur caractère complexe (Perrenoud, 1993 ; Bélair, 1996 ; Piccardo, 2010 ; Maubant et al. 2005) lorsque toutes les dimensions sont à gérer simultanément (Doyle, 1986, 2006 ; Good & Brophy, 2008). Durant le micro-enseignement, les futurs enseignants présentent leurs leçons dans un cadre sécurisant et formatif qui limite l'influence négative de la tonalité émotionnelle de leurs actions (Derobertmeasure & Dehon, 2012). Le cadre rassurant permet aux futurs enseignants de concentrer pleinement leur attention à la gestion des apprentissages et de la classe.

- **En prenant part aux séances de micro-enseignement, le futur enseignant met en œuvre une démarche proactive et interactionnelle.** Cette dimension est perceptible au travers des quatre facteurs de Coleman (1976) puisque le futur enseignant
  - a) participe pleinement à une action posée dans un environnement déterminé et riche en interactions. Cette situation lui permet d'observer les effets de son enseignement en direct, mais aussi en différé au moment de la rétroaction ;
  - b) cherche à percevoir les effets produits au niveau des gestes d'enseignement et de gestion de classe afin de mieux les maîtriser pour une future action en classe ;
  - c) met en tension les principes généraux sous-jacents à l'acte d'enseigner afin d'extraire les invariants ;
  - d) remobilise les principes dans des situations variées (par exemple le rôle d'élève).

Enfin, le futur enseignant dispose **d'un temps de discussion qui suit chaque leçon.** Cette discussion peut se réaliser en individuel ou collectivement (Boubée, 2010) et vise à développer, le plus souvent,

<sup>7</sup> Le concept de laboratoire renvoie à la notion d'environnement d'apprentissage qui, pour Pastré (2008) se distinguent en deux catégories : les environnements inclus au sein même des situations de travail et à l'opposé, des environnements construits à des fins éducatives. Dans le premier cas, il s'agit d'environnements réels tels des salles de classe avec de vrais élèves quand dans le second cas, il est davantage

question d'environnements « recréant » les conditions d'une salle de classe à l'image du micro-enseignement.

<sup>8</sup> Traduction personnelle de « the teacher is a real teacher; the students are real students ».

<sup>9</sup> Traduction personnelle de « an instructional technique that attempts to recreate certain aspects of reality for (...) developing a skill ».

la réflexivité et le décodage de l'action du futur enseignant.

### 4.3 Le cas du dispositif pratique de l'AESS mis en œuvre par l'INAS

#### 4.3.1 Un dispositif en constante évolution

Depuis 2007, le dispositif pratique de l'AESS (DP-AESS<sup>10</sup>) est mis en œuvre par l'Institut d'Administration Scolaire (INAS)<sup>11</sup> pour trois facultés de l'Université de Mons. Au cours de sa mise en place, ce dispositif a connu plusieurs changements tant d'un point de vue conceptuel, théorique, pédagogique que méthodologique (Bocquillon, Derobertmasure et Demeuse, 2018). **La version actuelle, validée par Bocquillon en 2020, peut ainsi être rapprochée d'un dispositif prototypique** « dans le sens où il est à la base d'un processus d'amélioration » (Bocquillon et al. 2018, p.4) dans la lignée de « la chaîne sur prototype initial » de Van der Maren (2005, p. 119). Le dispositif initial de formation mis en œuvre en septembre 2007 a fait l'objet d'une évaluation en perspective d'indicateurs scientifiques en juin 2008 avant d'être ajusté pour l'année académique suivante

(septembre 2008) et ce successivement jusqu'en 2020 où Bocquillon a validé une dernière version dans ses travaux doctoraux. Ce fonctionnement a engagé trois avantages majeurs. Tout d'abord, il a permis de rapprocher la recherche scientifique et la formation (Ellett & Teddlie, 2003 ; Bien et al. 2010) réduisant de ce fait l'écart entre les pans théoriques et pratiques de la recherche. Ensuite, de par sa démarche itérative, ce fonctionnement a soutenu la mise en œuvre de versions toujours plus seyantes. Enfin, la logique de fonctionnement de l'AESS a produit des connaissances pratiques renforçant sa validité afin de tendre vers un modèle de formation de référence.

#### 4.3.2 Structure générale du dispositif de l'AESS et temps de la simulation

Le déroulé du DP-AESS s'intègre à un processus de formation qui est composé d'activités **sélectionnées pour leur qualité de développement de la pratique réflexive** (Hatton et Smith, 1995 cités par Bocquillon et al. 2015). Quatre temps se succèdent (figure 2) et précèdent la période des stages.

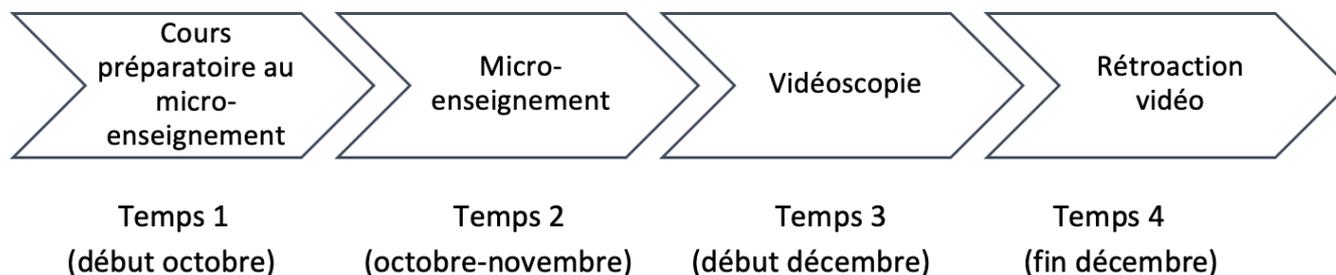


Figure 2 : Vue du dispositif de micro-enseignement mis en œuvre par l'INAS

Le premier temps est **une séance de cours de deux heures (appelée « cours préparatoire »)** où les étudiants sont amenés à prendre connaissance du dispositif de micro-enseignement et des attendus. Ce cours est suivi de **la séance de micro-enseignement**. Chaque étudiant prépare une leçon à domicile à l'aide des référents institutionnels légaux. Le choix du contenu de la leçon est imposé par le formateur au regard du champ disciplinaire de base du futur enseignant ainsi que par rapport aux titres et du répertoire de compétence de la FW-B. Par exemple,

un étudiant issu de la faculté de gestion se verra attribuer une leçon sur le droit fiscal quand son collègue de la faculté de psychologie traitera l'écoute active. Faisant le pont entre le moment où le futur enseignant donne sa leçon et le moment où il l'analyse, **la vidéoscopie** (3<sup>ème</sup> temps) invite le futur enseignant à poser un regard sur sa pratique de manière libre et autonome à partir d'un rapport individualisé comprenant l'ensemble des documents médiateurs précédemment cités. Le dispositif se clôture par un quatrième temps dédié à une séance

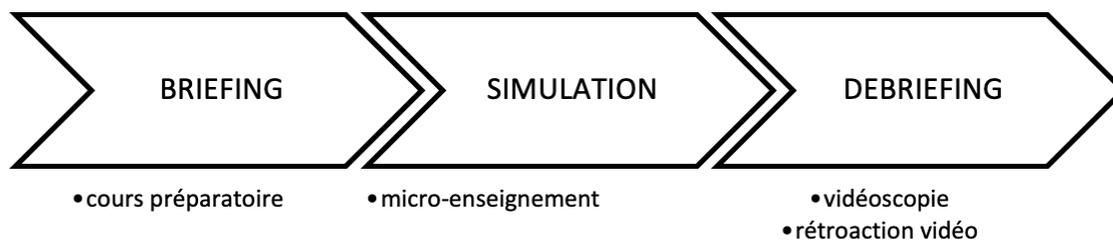
<sup>10</sup> L'acronyme DP-AESS est utilisé dans la suite de ce texte pour faire mention du dispositif pratique de l'AESS mis en œuvre par l'INAS.

<sup>11</sup> L'Institut d'Administration Scolaire (INAS) fait partie du Service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation de l'Université de Mons.

Le service œuvre dans les domaines de l'analyse des politiques et des systèmes éducatifs, des pratiques de classes et de la formation des enseignants et des cadres.

de **rétroaction vidéo** permettant de confronter l'étudiant avec sa pratique du temps 2, à l'aide d'un extrait vidéo de la leçon.

Il est possible de rapprocher la structuration du DP-AESS du déroulé en trois temps des dispositifs de simulation (figure 3).



**Figure 3** : Articulation des phases du dispositif avec les 3 temps de la simulation

En effet, à la manière d'un briefing, le cours préparatoire informe les futurs enseignants des tenants et des aboutissants de l'activité du micro-enseignement d'un point de vue théorique et pratique (lieux, rôles de chacun, outils...). Il précède l'activité du micro-enseignement où chaque agrégé donne une leçon à des collègues futurs-enseignants afin de développer les gestes professionnels d'enseignement. La particularité du scénario du DP-AESS est de **mettre l'accent sur l'entièreté de la séquence et l'enchaînement des différentes étapes d'enseignement, confrontant alors le futur enseignant à des imprévus ou à des éléments qu'il n'avait pas anticipés (même si la leçon est planifiée en amont)**. À titre d'exemple, nous pouvons citer les réponses déconcertantes de certains « élèves », la gestion de silences omniprésents ou, au contraire, la gestion d'élèves monopolisant la parole. Ces moments invitent le futur enseignant à adapter son « plan de vol » pour trouver des solutions adéquates.

De plus, nous pouvons **considérer la « rétroaction vidéo » comme un débriefing** tant par sa place dans le dispositif que par sa définition et ses enjeux. En effet, la rétroaction vidéo clôture la séance de simulation de la même manière qu'un débriefing. Elle mobilise une pratique réflexive conversée facilitant l'analyse de l'activité d'enseignement et des processus sous-jacents à celle-ci mis en œuvre lors d'un épisode d'apprentissage expérientiel (le micro-enseignement). Il existe toutefois une particularité propre au DP-AESS par rapport aux dispositifs classiques de débriefing et qui concerne l'intégration de la vidéoscopie. Réalisée librement par le futur

étudiant, la vidéoscopie poursuit deux buts : lui permettre une première prise de recul sur son action d'une part, et éviter une réflexivité qui tournerait dans le vide lors du débriefing (Bocquillon, 2020), d'autre part.

#### 4.3.3. Présentation des assises théoriques, structurelles et éthiques du dispositif de l'AESS

Cette section constitue principalement un résumé d'éléments issus de la thèse de Bocquillon (2020).

##### a) Assises théoriques : enseigner « un kit de survie » de gestes professionnels d'enseignement

Le DP-AESS est théoriquement articulé à la notion de gestes professionnels d'enseignement, d'une part, et à l'enseignement explicite, d'autre part. Le *savoir-enseigner* peut être rapproché de la notion de gestes professionnels d'enseignement pour Bruderermann & Pélissier (2008) qui les caractérisent 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)* » (p. 22). Parmi les gestes professionnels d'enseignement, certains sont reconnus comme étant plus efficaces<sup>12</sup> que d'autres (par ex. Bocquillon, 2020). C'est pourquoi **fournir aux futurs enseignants un « kit de survie » des gestes considérés comme**

<sup>12</sup> Au sens de Bloom (1979), un enseignement est reconnu comme efficace si son action cumule trois effets : une élévation de la moyenne de l'ensemble des résultats des élèves ; une réduction de la variance de

l'ensemble des résultats des élèves ainsi qu'une diminution de l'impact entre l'origine sociale (ou les caractéristiques initiales) de chaque élève et ses résultats (Bloom, 1979, cité par Demeuse, Crahay et Monseur, 2005).

**essentiels en raison de leur efficacité et du fait qu'ils soient fondés sur des données probantes est fondamental (Bocquillon, 2020).** Un nombre important des gestes efficaces est issu de l'enseignement explicite dont la démarche se caractérise par un enseignant rendant compte de l'ensemble des dimensions pédagogiques afin de réduire toute forme d'implicite, source de confusion pour les élèves (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Par exemple, l'enseignant verbalise ses démarches en formulant chacune des étapes de réalisation après avoir distinctement rappelé les objectifs visés.

Néanmoins, il serait simpliste de considérer les pratiques explicites comme une recette parfaite à suivre scrupuleusement en toute circonstance (Archer et Hughes, 2011 ; Bocquillon, 2020). **Les pratiques d'enseignement sont toujours colorées par l'enseignant et sa personnalité, son humour ou sa créativité (Archer et Hughes, 2011) ainsi que par un ajustement à l'environnement et à l'élève (Bocquillon, 2020).** De ce fait, certains éléments en jeu dans l'application et la dynamique des gestes professionnels relèvent d'ordre plus personnel. Si de prime abord ces différences semblent accessoires, elles sont au contraire fondamentales pour Archer et Hughes (2011) : « (...) si les ingrédients clés ne sont pas inclus dans la recette, le résultat peut être désastreux. Réfléchissez à ce qui peut arriver si un enseignant enseigne à un groupe d'élèves l'utilisation d'une stratégie nouvelle et relativement complexe et omet la vérification des connaissances préalables, des démonstrations claires de la stratégie, une pratique guidée et de multiples pratiques indépendantes avec rétroactions correctives. C'est définitivement une recette pour un désastre ! »<sup>13</sup> (p. 12). La formation initiale des enseignants mérite ainsi de se penser en termes d'ajustement au « quand », au « pourquoi » et au « comment » faire les choses dans l'idée de développer ce qu'Herbart (2007) nomme le « tact », forme de savoir-enseigner se situant entre la théorie et la pratique. Pour développer ce « tact », le futur enseignant a donc nécessairement besoin de moments de préparation à l'interstice de la théorie et de la pratique afin de s'exercer, de se projeter, d'essayer, de recommencer à l'instar des

professionnels de la santé répétant leurs procédures ou d'un musicien s'appliquant à faire des gammes.

*b) Assises structurelles : description d'un dispositif basé sur le micro-enseignement*

Deux activités centrales structurent le DP-AESS à savoir l'activité du micro-enseignement (temps 2) et la rétroaction vidéo (temps 3).

- **Activité du micro-enseignement**

Trois raisons majeures ont motivé l'intégration du micro-enseignement au dispositif. Tout d'abord, les concepts de « tact » (Herbert, 2007) et de « répertoire de gestes professionnels » au sein duquel un futur enseignant puise au bon moment des éléments en fonction de ses besoins (Bocquillon, 2020) sont présents dans les travaux de Allen et Ryan (1972). Ensuite, la méthode du micro-enseignement s'avère **particulièrement efficace chez les futurs enseignants** selon Metcalf (1995, cité par Hattie, 2009) dont les résultats de la méta-analyse suggèrent des effets positifs au niveau de 1) l'effet enseignant ; 2) des connaissances des enseignants ; 3) de l'efficacité des gestes d'enseignement tant chez les enseignants en fonction qu'en apprentissage du métier. Enfin, le micro-enseignement tend à diminuer l'effet d'idéalisation de la profession (Bocquillon, 2020) que rencontrent les enseignants débutants en raison de « représentations inopérantes qu'ils entretiennent à l'égard des élèves et de l'enseignement » (Reynolds, 1992, p.499, cité par Chouinard, 1999).

Concrètement, lors du micro-enseignement du DP-AESS, chaque futur enseignant est invité à présenter une leçon de 30 minutes sur un sujet imposé issu de son registre didactique et choisi sur la base du référentiel légal de chaque domaine. L'accent est mis sur l'ensemble de la séquence et l'enchaînement des différents gestes contrairement au modèle original d'Allet et Ryan qui proposait des micro-leçons durant 5 à 10 minutes (Mingot & Altet, 2013). Le futur enseignant fait vivre sa leçon à une partie de ses condisciples à qui il est demandé d'agir et de participer de la manière la plus naturelle possible (Bocquillon, 2020). La séance se déroule dans un local de l'université équipé de caméras et d'une régie technique afin d'enregistrer la leçon et donc de

<sup>13</sup> Traduction personnelle de Bocquillon (2019, p.98)

permettre aux futurs enseignants « *d'avoir une vue sous le microscope de leur enseignement* »<sup>14</sup> (Hattie, 2009, p. 112). De son côté, le formateur code les gestes des futurs enseignants sur un logiciel d'observations (*TheObserverX*) auquel a été intégré une grille d'observation fondée sur le modèle explicite<sup>15</sup> au sens de Bocquillon (2020).

À la fin de chaque leçon, les étudiants ayant joué le rôle d'élèves sont invités à donner leur avis au travers de questions ouvertes dans un document « Point de vue de l'élève ». D'autres étudiants assistent à la leçon en tant qu'observateurs. Ces derniers sont munis d'une grille-papier structurée autour de différents indicateurs relatifs à la gestion des apprentissages et de la classe (basés sur Gagnon (1993) et Bocquillon et al. 2016). Nommée « Point de vue de l'observateur », la grille-papier est composée d'une échelle de Likert allant de « insuffisant » à « excellent » et d'un espace de commentaire pouvant être utilisé par les étudiants-observateurs afin d'étayer le niveau reporté sur la grille. L'organisation de la séance de micro-enseignement est ainsi articulée autour de trois rôles (figure 4) pour les futurs enseignants — le rôle d'enseignant, le rôle d'élève et le rôle d'observateur — dont le dénominateur commun est **de déposer une trace observable de la leçon prestée par l'étudiant-enseignant** : une fiche de préparation de leçon et des supports de cours, le point de vue de l'élève, le point de vue de l'observateur.

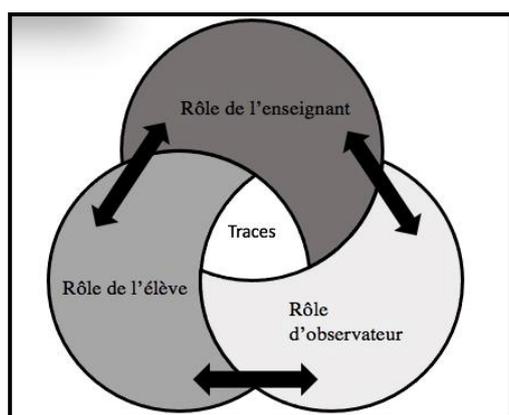


Figure 4 : Rôles des étudiants pendant la séance de micro-enseignement

#### • La rétroaction vidéo

Dans la lignée de la compétence 13 du décret et de la valorisation du praticien réflexif (Derobertmeasure, 2012), la rétroaction vidéo est un temps d'échange réflexif soutenant la construction des savoirs ainsi que le développement personnel et professionnel (Derobertmeasure & Dehon, 2012) des futurs enseignants. La rétroaction vise donc à faciliter la compréhension et l'analyse des gestes professionnels mis en œuvre lors de la leçon afin d'améliorer les futures pratiques des agrégés en salle de classe « *pour connecter étroitement théorisation et prise de conscience pratique* » afin de « *co-construire des savoirs utiles dans le développement personnel et professionnel* » (Tochon, 1966, p. 478). **La rétroaction s'entend donc au-delà du succès ou de l'échec de la compétence opérationnelle du futur enseignant et s'intéresse prioritairement au « pourquoi faire les choses » et au « comment faire les choses »** comme le précisent Chiniara et Pellerin, (2014). Cette phase est indispensable, car si la pratique de classe est importante, elle reste insuffisante sans prise de recul (Beckers, 2009).

Pratiquement, la phase de rétroaction vidéo du DP-AESS constitue un temps d'échange individuel d'environ 50 minutes entre le futur enseignant et le formateur. La discussion est organisée quelques semaines après la leçon à partir de l'enregistrement de celle-ci et sur la base d'un extrait de 5 minutes choisi par le futur enseignant. L'utilisation de l'enregistrement permet de limiter l'effet d'une distorsion du temps (Jeffries & Rogers, 2007) et d'appréhender réellement les gestes d'enseignement mis en œuvre par les futurs enseignants (Flanagan, 2008) tout en mettant à distance la forte teneur émotionnelle de l'expérience du micro-enseignement (Mollo & Nascimento, 2013). **Avec l'aide du formateur, le futur enseignant est ainsi amené à mobiliser des processus indispensables à toute prise de recul et à une pratique réflexive dépassant la « simple » description, le questionnement ou le pointage de difficulté.** Pour ce faire, le formateur invite le futur apprenant à légitimer ses actions en fonction d'arguments contextuels, pédagogiques et

<sup>14</sup> Traduction personnelle de: de" *an intense under-the-microscope view of their teaching* »

<sup>15</sup> Le lecteur intéressé trouvera la grille, sa description et son utilisation dans la thèse de Bocquillon (2021), « Quel dispositif pour la formation

initiale des enseignants? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite. Mis en ligne sur [www.enseignementexplicite.be](http://www.enseignementexplicite.be).

éthiques (Derobertmeasure, 2012). Il peut aussi attirer son attention sur les alternatives qui auraient mérité d'être proposées ou explorées (Derobertmeasure, 2012).

Trois autres **éléments médiateurs** soutiennent en outre la réflexion engagée en rétroaction à savoir a) le « Point de vue de l'élève », b) le « Point de vue de l'observateur » et c), les résultats de la grille d'observation. Les rétroactions vidéos sont organisées au milieu du mois de décembre pour deux raisons. D'un côté, la formation des 40 heures touche à sa fin ce qui laisse le temps aux étudiants d'intégrer les connaissances théoriques. D'un autre côté, cette période précède le début des stages et offre ainsi un espace réflexif sur l'exécution d'une première leçon avant de pratiquer sur de « vrais » élèves particulièrement dans le cadre de l'AESS où la majorité des étudiants n'a jamais exercé comme enseignant (Derobertmeasure & Dehon, 2012 ; Bocquillon, 2020).

c) *Assises éthiques : les élèves ne sont des cobayes !*

Le DP-AESS repose sur deux principes de base. Le premier concerne la nécessité de préparer les futurs étudiants en interne (avant d'aller sur le terrain). En effet, **les élèves ne sont pas des cobayes ; il convient donc que les futurs enseignants aient la possibilité de s'exercer aux gestes d'enseignement avant de les mettre en œuvre dans de vraies salles de classe.** (Bocquillon, 2020). Ce qui se considère dans la formation médicale à la manière de « *jamais la première fois sur un patient* » se transpose du point de vue éthique dans le contexte de l'enseignement. Le second principe renvoie à l'importance de former les futurs enseignants aux compétences réflexives. Pour Collin (2010), la pratique réflexive favorise la médiation entre théorie et pratique, entre identité d'étudiant et identité professionnelle et entre pratiques acquises et pratiques à acquérir dans l'idée d'articuler la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action (Perrenoud, 2001). Le DP-AESS repose ainsi sur « *une reconnaissance des apports respectifs de l'action (...) et de l'apport de situations formalisées où l'action est suspendue, réfléchie, modifiée* » (Beckers, cité par Derobertmeasure, 2012, p. 39) au travers d' « *une activité mentale de haut niveau (...) qui utilise certains savoirs déclaratifs ou procéduraux, non pour les appliquer à la lettre, mais comme « grilles de lecture » des situations éducatives complexes ou*

*principes d'orientation de l'action* » (Perrenoud, 2001, p.45).

## 5. Conclusion récapitulative

L'article poursuivait deux objectifs à savoir présenter le cadre théorique de référence de la simulation à visée de formation professionnelle d'une part et présenter un exemple de dispositif de formation basé sur la formulation dans le champ du développement des gestes pratique au « savoir-enseigner », notamment pour l'AESS géré par l'INAS (dit DP-AESS).

Dans un premier temps, le concept d'environnement d'apprentissage basé sur la simulation a été clarifié à partir de la littérature scientifique. Quatre principes ont été mis en lumière et ont permis de définir la simulation à visée de formation comme étant un dispositif pédagogique de formation recréant certains aspects de la réalité professionnelle, dans le but de développer des compétences, et dans laquelle un apprenant interagit physiquement avant de poser une analyse post-expérience et réflexive sur sa propre action. Une particularité constitutive de ces dispositifs est son phasage en trois temps qui recouvrent l'enchaînement d'une phase préparatoire de briefing, de simulation où l'apprenant met en œuvre des compétences opérationnelles et de débriefing permettant à l'apprenant de développer une réflexion sur base de l'expérience vécue afin d'ajuster et de faire évoluer ses propres pratiques. Plusieurs bénéfices sont relevés dans la littérature dont le fait que la simulation a) permet de réduire ou de moduler la complexité des situations professionnelles, b) est avantageuses à mettre en œuvre de manière préalable et complémentaire aux stages, c) encourage les retours faits aux futurs enseignants sous le prisme de la réflexivité, d) permet de réduire le fossé entre la théorie et la réalité du terrain et e) invite à développer une culture professionnelle « de la transparence ».

Dans un deuxième temps, la simulation en formation initiale des enseignants a été développée. Si les activités de simulation peuvent revêtir différentes modalités, plus ou moins sophistiquées du point de vue technologique, nous constatons que le micro-enseignement est la stratégie la plus fréquente. Ce constat est appuyé par le fait que le micro-enseignement peut être caractérisé par les quatre principes de la simulation précédemment nommés.

Nul doute qu'une description minutieuse mériterait un travail complémentaire tant le spectre des possibles est large et complexe dans le champ de la simulation. Toutefois, notre cadre de référence nous a permis de reconnaître que le micro-enseignement met en jeu un environnement d'apprentissage imitant une situation réelle prise pour référence, mais simplifiée, au caractère proactif et interactionnel. Concrètement, lors d'une séance de micro-enseignement, les futurs enseignants sont amenés à donner une leçon à un petit groupe de leurs camarades avant d'engager une discussion post-leçon, généralement soutenue par la vidéo de ladite leçon. Le format engage alors l'action et la réflexion sur l'action dans un effort de compréhension (Beckers, 2008) et soutient le développement d'une pratique réflexive des futurs apprenants (Derobertmeasure, 2012).

La dernière section a détaillé le dispositif pratique de l'AESS mis en œuvre par l'INAS, le DP-AESS, au travers de son évolution, de structure générale et de ses assises théoriques, structurelles et éthiques. Le cadre légal dans lequel la formation tient lieu a été rappelé. Dans cette dernière partie, deux temps forts (le micro-enseignement, la rétroaction vidéo) ont été décrits, phasés et justifiés en parallèle des trois rôles tenus par les agrégés (enseignant, étudiant, observateur). Ceci a permis de mettre en avant que le DP-AESS est structuré de la même manière qu'un dispositif de simulation : un briefing (ou activité préparatoire), un temps de simulation (le micro-enseignement) et le débriefing (vidéoscopie et rétroaction).

## 6. Discussion

En Fédération Wallonie-Bruxelles plusieurs voies de formation au métier d'enseignant co-existent sur la base des référentiels de compétences similaires. Tout enseignant est relativement libre de choisir les pratiques pédagogiques et les médiations à mettre en œuvre qui lui paraissent les plus adaptées pour développer un seul et même métier : celui d'enseignant. À l'instar de Prairat dans sa carte blanche de la tribune du Monde (2019), nous arguons que « *cette liberté n'est pas la licence de faire ce que l'on veut, comme on veut et quand on veut. Elle ne consiste pas à choisir une méthode au gré de ses lubies ou de ses humeurs. (...). Ce n'est pas une liberté*

*restreinte, mais raisonnée, car il n'y a de liberté qu'éclairée par la connaissance et le sens de la responsabilité* ».

De manière raisonnée et responsable, notre travail engage une réflexion profonde sur le fait de mettre en stage des futurs enseignants avec peu, voire pas d'expérience face à de vrais élèves. En effet, les élèves ne sont des cobayes. Il convient donc, d'un côté, que les futurs enseignants aient la possibilité de s'exercer aux gestes d'enseignement avant de les mettre en œuvre dans de vraies salles de classe de la même manière que le pilote se prépare avant de voler, le musicien fait des gammes, le peintre réalise des esquisses ou le médecin répète des gestes opératoires sur des pièces anatomiques. De l'autre côté, il convient que les élèves soient formés « *par des stagiaires ayant reçu un entraînement avant de donner cours* » (Bocquillon, 2020, p.208) pour minimiser le temps perdu ou des erreurs dont ils pourraient être les victimes.

À cet égard, la simulation constitue une piste pédagogique intéressante, complémentaire aux stages, puisqu'elle permet aux futurs enseignants de développer des expériences d'apprentissages à l'acte d'enseigner dans un environnement éthique qui épargne les élèves, en amont de vraies salles de classe, afin que les « premières fois » en stage se réalisent dans les conditions les plus confortables et les plus sûres possibles. À l'instar de « *Jamais la première fois sur le patient* » qui a ouvert notre propos, le principe s'applique aussi au contexte de la formation des enseignants au travers du principe « *Jamais la première fois sur un élève* ».

## 7. Bibliographie

- Archer, A., & Hughes, C. (2011). *Explicit Instruction. Effective and Efficient Teaching*. New York: Guilford Press
- Audran, J. (2016). Se former par la simulation, une pratique qui joue avec la réalité. *Recherche et formation*, 82, 9-16. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2650>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et apprentissage*, 2, 3-30.

- Badiee, F., & Kaufman, D. (2015). Design evaluation of a simulation for teacher education. *Sage Open*, 5 (2), 2158244015592454. <https://doi.org/10.1177/2158244015592454>
- Bal, D., & Forzani, FM (2009). Le travail de l'enseignement et le défi de la formation des enseignants. *Journal de la formation des enseignants*, 60 (5), 497-511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>
- Bastiani, B. (2017). *La simulation pleine échelle et le débriefing des compétences non techniques en anesthésie-réanimation. Contribution à la construction d'un référentiel de formation de formateurs.* (Thèse de doctorat). Université Toulouse - Jean Jaurès, Toulouse.
- Bastiani, B. (2020). *Simulation et débriefing. Accompagnement du changement dans les pratiques et les postures des formateurs.* Paris : L'Harmattan.
- Beckers, J. (2008). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». Pistes de réflexion. *Puzzle*, 26, 4-14. [En ligne]. Page consultée le 9 avril 2020. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/21227/1/Contribuer%20%c3%a0%20la%20formation.pdf>
- Bien, T. (2010). Quarante ans de recherche sur l'enseignement 1968-2008 : Que savons-nous maintenant que nous ne savions pas alors. *De l'excellence dans l'enseignement*, 31-62.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Bocquillon, M. (2020). Pour révolutionner la formation à l'enseignement : proposer des interventions fondées sur des données probantes. *Educação em Perspectiva/ Education in Perspective*, 11 (1-9). DOI : [10,222 94/eduper/ppge/ufv.v11i.9010](https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9010)
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école.* Montréal : Chenelière éducation.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150 (1), 87-141.
- 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 niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1).
- Blondin, C., & Chenu, F. (2014). *La formation en cours de carrière des enseignants et des chefs d'établissement de l'enseignement obligatoire : Mise en perspective européenne de la situation de la Fédération Wallonie-Bruxelles.* Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Consultable à l'adresse [https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/169117/2/La formation et le developpement professionnel des enseignants.pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/169117/2/La%20formation%20et%20le%20developpement%20professionnel%20des%20enseignants.pdf)
- Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires.* Bruxelles : Editions Labor.
- 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). Université de Mons, Mons.
- Bocquillon, M., Dehon, A., & Derobertmeasure, A. (2015). Interventions du superviseur lors de séances de rétroaction visant le développement de la réflexivité : étude de la variabilité inter-superviseurs. *Phronesis*, 4(1), 14-27. <https://doi.org/10.7202/1031201ar>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & 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/10.7202/1044252ar>
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S., & Derobertmeasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité?. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28 (2), 3-18. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.513>.
- Borges, C. (2006). La formation des enseignants : entre la pratique et la formation à la pratique. In A. Akkari et S. Heer (Eds), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants : perspectives de recherche comparative.* (pp.37-55).

- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ?. *Études de communication*, 35. Consulté à l'adresse <http://edc.revues.org/2265>
- Boutros, F., & Proust, F. (2007). *Jeux de rôle pour les formateurs*. Paris : Editions Eyrolles.
- Brophy, J. (1988 a). Research on Teacher Effects: Uses and Abuses. *The Elementary School Journal*, 89 (1), 3-21. <https://doi.org/10.1086/461559>
- Brophy, J. (1988 b). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 1-18. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90020-0](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90020-0)
- Brudermann, C. & 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 pédagogies universitaire*, 5 (2), 21-33. <https://doi.org/10.7202/037472ar>
- Bucheton, D., Brunet, L-M, & Liria, A. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. In *CD-Rom Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Colloque Nantes, M. Altet (ed)*. Consulté à l'adresse <http://www.archives.philippeclauzard.com/L%E2%80%99activit%C3%A9%20enseignante,%20une%20architecture%20complexe%20de%20%20gestes%20professionnels-Bucheton.pdf>
- Butvilofsky, S., & Sparrow, W. (2012). Training teachers to evaluate emerging bilingual students' biliterate writing. *Language and Education*, 26 (5), 383-403. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.651143>
- Carrington, L., Kervin, L., Ferry, B. (2011). Améliorer le développement de l'identité professionnelle des enseignants en formation via une simulation de classe en ligne. *Journal de la technologie et de la formation des enseignants*, 19, 351-368.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2009). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T. et Fischer, F. (2020). Apprentissage basé sur la simulation dans l'enseignement supérieur : une méta-analyse. *Revue de la recherche en éducation*, 90 (4), 499-541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 497-514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Coleman, J. (1976). Differences between experiential and classroom learning. In M. Keeton (Ed.), *Experiential learning: rationale, characteristics and assessment* (p. 49-61). San Francisco: Jossey-Bass.
- Courau, S. (2006). *Jeux et jeux de rôle en formation*. ESF.
- Cruz, B. C., & Patterson, J. (2005). Cross-cultural simulations in teacher education: Developing empathy and understanding. *Multicultural Perspectives*, 7 (2), 40-47. [https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0702\\_7](https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0702_7)
- Cusset, P.-Y. (2014). *Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusions de recherches récentes*. Document de travail n° 2014-01. France Stratégie. Consulté à l'adresse <https://www.strategie.gouv.fr/publications/pratiques-pedagogiques-efficaces>
- Cuvelier, L. (2018). *Jamais la première fois sur un patient » : les enjeux de la simulation haute-fidélité pour la formation à la sécurité. Développement et apprentissage dans les organisations : une revue internationale*, 32 (5), 23-25. doi: [10.1108/DLO-09-2018-131](https://doi.org/10.1108/DLO-09-2018-131)
- Dangouloff, N. (2021). *Former les professeurs à la relation pédagogique par la simulation : l'agir professionnel des formateurs*. (Thèse de doctorat). HESAM Université, Paris
- De Coninck K., Valcke M., Ophalvens I., Vanderlinde R. (2019). Comblent le fossé théorie-pratique dans la formation des enseignants : la conception et la construction d'environnements d'apprentissage basés sur la simulation. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow, K. Zaki (eds) *Kohärenz in der Lehrerbildung*. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_17)

- Demeuse, M., Crahay, M. & Monseur, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ?. In M. Demeuse, A. Baye, M-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 391-410). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* (Thèse de doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Éducation). Université de Mons, Mons.
- Derobertmeasure, A. et Dehon, A. (2012). Double lecture de l'action : des gestes professionnels à la rétroaction. *Phronesis*, 1, 2.
- Devos, C., & Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ? In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Louvain-La-Neuve : De Boeck, 229-247.
- Dieckmann P., Molin-Friis, S., Lippert, A., Østergaard, D. (2009) L'art et la science du débriefing en simulation : idéal et pratique. *Med Teach*, 31(7), e287-e294. doi: 10.1080/01421590902866218
- Dieckmann, P., Gaba, D., & Rall, M. (2007). Deepening the Theoretical Foundations of Patient Simulation as Social Practice. *Simulation in Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare*, 2(3), 183–193. <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e3180f637f5>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M.C. Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431) (3e éd.). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Dans C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 97-125). New York: Routledge.
- Dubois, L-A., Bocquillon, M., Romanus, C. & Derobertmeasure, 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, sage-femmes et enseignants. *Le travail humain*, 82, 213-251. <https://doi.org/10.3917/th.823.0213>
- Ellett, C., & Teddlie, C. (2003). Teacher Evaluation, Teacher Effectiveness and School Effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17 (1), 101-128. <https://doi.org/10.1023/A:1025083214622>
- Fannin, R. & Gaba, D. (2007). Le rôle du débriefing dans l'apprentissage par simulation. *Simul Santé* 2(2), 115–125
- 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. (2021). Décret définissant la formation initiale des enseignants (2 décembre 2021). *Moniteur belge*, janvier 2022, p. 23808.
- Ferry, B., Kervin, L., Cambourne, B., Turbill, J., Hedberg, J. et Jonassen, D. (2005). Incorporating real experience into the development of a classroom-based simulation. *Journal of Learning Design*, 1(1), 22-31. <http://dx.doi.org/10.5204/jld.v1i1.5>
- Foley, J., & McAllister, G. (2005). Making it real: Sim-school, a backdrop for contextualizing teacher preparation. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 13(2), 159-177. Consulté à l'adresse : <http://www.learnstechlib.org/p/5955/>
- Galland, J., Jaffrelot, M., Sanges, S., Fournier, J. P., Jouquan, J., Chiniara, G., & Rivière, É. (2020). Initiation au débriefing pour les internistes : état des connaissances et mise en pratique pour transformer des situations cliniques réelles ou simulées en moments d'apprentissage. *La Revue de Médecine Interne*, 41 (8), 536-544. <https://doi.org/10.1016/j.revmed.2020.03.003>

- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). Quelle pédagogie au service de la réussite de tous les élèves. In M. Frenay & X. Dumay (Eds.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer* (pp., 363-384). Louvain-la-Neuve : Presses, Universitaires de Louvain.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., & Martineau, S. (2009). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Presses de l'Université Laval, Collection : Formation et profession.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Good, T., & Brophy, J. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson Education.
- Guéraud, V., Pernin, J.-P., Cagnat, J.-M., Cortès, G. (1999). Environnements d'apprentissage basés sur la simulation. Outils auteur et expérimentations. In M. Joab et G. Gouardères (EDS), *Simulation et formation professionnelle dans l'industrie. Sciences et techniques éducatives*, 6, 1, pp. 95-141. DOI : <https://doi.org/10.3406/stice.1999.1420>
- Hammond, L., & Moore, W. (2018). Teachers Taking up Explicit Instruction: The Impact of a Professional Development and Directive Instructional Coaching Model. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.7>
- Hattie, J.A. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York : Routledge.
- Herbart, J. F. (2007). *Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie*. Paris : Économica
- Hixon, E., So, H.-J. (2009). Technology's role in field experiences for preservice teacher training. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 294-304. Consulté à l'adresse : <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.12.4.294>
- Hume, AC Connexions primaires : simulation de la salle de classe dans la formation initiale des enseignants. *Res Sci Educ* 42, 551-565 (2012). <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9210-0>
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2019). Simulation as a Strategy in Teacher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education* <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.478>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lanéelle, X., & Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle: impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4).
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche & formation*, 23(1), 9-27.
- Levin, O. & Flavian, H. (2020). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 45(3), 373-394. DOI : [10.1080/02619768.2020.1827391](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391)
- Levin, O., & Flavien, H. (2020). Apprentissage basé sur la simulation dans le contexte de l'apprentissage par les pairs du point de vue des enseignants en formation : une étude de cas. *Journal européen de la formation des enseignants*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391>
- Levrant, J., & Fournier, J. P. (2012). Jamais la première fois sur le patient!. *Annales françaises de médecine d'urgence*, 2 (6), 361-363.
- Lothaire, S. (2021). *Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles. Etude de la construction des modes de régulation et de leur impact sur l'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants*. (Thèse de doctorat). Université Catholique de Louvain, Louvain.
- Marzano, R.J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision. Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA (USA): Association for Supervision and Curriculum Development.

- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Araújo Oliveira, A., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 61-75. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1209>
- Mingeot, G. & Altet, M. (2013). Module de micro-enseignement pour la formation professionnelle initiale des enseignants du fondamental. Préparé dans le Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT) 2008-2014. Consulté à l'adresse <http://ept-menfp.ht/accueil/MODULES%20FINALIS%C3%89S%20-2015/11.%20Micro-Enseignement%20VF.pdf>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Ndoreraho, J., & Bouthiette, M. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation*, e-299, 13-35.
- O'donnell, J., Rodgers, D., Lee, W., Edelson, D., Haag, J., Hamilton, M., & Meeks, R. (2009). Structured and supported debriefing. *Dallas, Tex: American Heart Association*.
- OCDE. (2017). How do teachers become knowledgeable and confident in classroom management? Insights from a pilot study. *Teaching in Focus*, 19, Paris: Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/8b69400e-en>.
- Oriot, D., & Alinier, G. (2018). *Pocket book for simulation debriefing in healthcare* (Springer). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-59882-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-59882-6_2)
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, 53-79. Consulté à l'adresse [https://www.archives.philippeclauzard.com/TOP%20PASTRE/APPRENTISSAGE-ACTIVITE\\_Pastre%CC%81.pdf](https://www.archives.philippeclauzard.com/TOP%20PASTRE/APPRENTISSAGE-ACTIVITE_Pastre%CC%81.pdf).
- Perrenoud, P. (1993). La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique. *Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), Compétence et formation des enseignants*, 3-36.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45. Consulté à l'adresse [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html).
- Perrenoud, Ph. (2005). Le métier des élèves leur appartient. *Educateur*, n 4, 1er avril, 26-30. Consulté à l'adresse [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_02.pdf](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_02.pdf)
- Sanogo, K., McAllister, G. & Foley, J.A. (2003). Sim School©: Preservice Teachers' Experiences with A Virtual School. In C. Crawford, N. Davis, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2003 - Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp.1781-1785). Albuquerque, New Mexico, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Consulté à l'adresse <https://www.learntechlib.org/primary/p/18283/>.
- Savoldelli, G. (2011). *Pas de simulation sans débriefing!* Communication présentée à la Journée d'étude et d'échanges de la Maison des Associations socio-politiques, Genève.
- Secheresse, T. (2020). *La simulation au service de la formation en sciences de la santé : évaluation des apprentissages et enjeux du débriefing*. (Thèse). Université Grenoble Alpes, Grenoble.
- Tochon, F-V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), 467-502.
- Van der Maren, J-M. (2005). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.



La simulation au coeur de la formation

## Publications sur le sujet

Badiee, F., & Kaufman, D. (2015). Évaluation de la conception d'une simulation pour la formation des enseignants. *Sauge ouverte*, 5(2), 215-234.

Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 499-541

Dubois, L. A. (2017). *Apport de l'ergonomie à la formation professionnelle par la simulation : de l'analyse croisée de l'activité de formateurs, de mentors et d'aspirants-policiers à l'amélioration d'un dispositif de formation initiale* [Thèse de doctorat]. Université de Mons. Consulté à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01714061/>

Horcik, Z. (2014). Former des professionnels via la simulation : confrontation des principes pédagogiques issus de la littérature et des pratiques de terrain (en ligne). DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.963>

Kaufman, D., & Ireland, A. (2016). Améliorer la formation des enseignants avec des simulations. *TechTrends*, 60(3), 260-267.

Sawyer, T., Eppich, W., Brett-Fleegler, M., Grant, V. et Cheng, A. (2016). Plus d'une façon de débriefing : une revue critique des méthodes de débriefing de la simulation en santé. *Simulation dans les soins de santé*, 11(3), 209-217.

## Dernière publications

Casanova, D., Aw, A., & Demeuse, M. (2023). Comment réduire la subjectivité dans l'évaluation des compétences? In E. Dionne & S. Béland *Appliquer le modèle de Rasch. Défis et pistes de solution* (pp. 223-262). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2023). Initial teacher training: Validation of a competence referent framework for the training of mentor teachers/ cooperating teachers. *Frontiers in Education*, 7, 1-16. doi:[10.3389/feduc.2022.1010831](https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1010831)

Lothaire, S., Renard, F., & Duvivier, V. (2022). L'accompagnement dans un contexte de réforme de la gouvernance et de pilotage par les résultats : facteurs favorables à l'accès au réel de l'activité des directeurs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. (à paraître).

## Nouvelles

## Séminaire INAS ARC Sim'Pro



Le 10 janvier 2023, l'Institut d'Administration Scolaire a eu le plaisir d'organiser un séminaire sur le projet ARC Sim'Pro. Subsidé par les Actions de recherche concertées (ARC) jusqu'en 2025, ce projet développe l'analyse, la modélisation et l'assistance de l'activité des formateurs en simulation à visée de formation. L'originalité du projet réside dans le fait que cette assistance est conçue autour de deux éléments conjoints : un outil technique élaboré sur mesure et une formation basée sur un modèle à priori efficace. Le projet ARC Sim'Pro se destine actuellement à trois terrains d'exploitation qui sont la formation initiale de futurs enseignants du secondaire, la formation à la gestion des risques dans les métiers de la sécurité civile et la formation initiale des pharmaciens. Ce projet pluridisciplinaire entre 3 services de l'UMONS (Psychologie du travail, INAS et ISIA Lab) permet de mutualiser les expertises et de proposer des outils innovants au service de dispositifs de formation.

Dans le cadre du séminaire, 4 thématiques ont été développées par les membres de l'équipe.

La première, présentée par le Professeur Agnès Van Daele (Service Psychologie du travail – UMONS) a discuté des cadres théoriques mobilisés dans la formation par simulation et des principes d'analyse de l'activité.

La seconde thématique, proposée par Madison Dave (Ph. D student, Service Psychologie du travail – UMONS), a traité de l'activité du formateur en simulation.

Dans le prolongement, la troisième thématique, présentée par Valérie Duvivier (PH. D student, Service des Sciences de la Formation et de l'Enseignement – UMONS) a détaillé l'activité du formateur en débriefing post-simulation.

La quatrième thématique a déployé le volet technologique du projet ARC sim'Pro grâce à l'intervention de François Rocca (Service Information, Signal et Intelligence Artificielle – UMONS).

## Séjour de recherche au Québec

Christophe Baco, doctorant et Marie Bocquillon Première Assistante, ont réalisé un séjour de recherche de 3 mois au Québec.

L'objet du séjour de Christophe était d'effectuer des recherches sur la formation des maîtres de stage (enseignants associés au Québec), d'échanger des connaissances avec des chercheurs internationaux et de présenter des communications lors de colloques scientifiques.



Le projet de Marie Bocquillon était quant à lui d'étudier l'implantation et les effets du Soutien au Comportement Positif (SCP), et plus particulièrement,

l'implantation et les effets d'interventions de 1er niveau et de 2e niveau du SCP dans des écoles primaires et secondaires québécoises ayant fait appel à l'équipe du Prof. Steve Bissonnette (Université TELUQ) pour se former au SCP.

## 34<sup>e</sup> Congrès de l'ADMEE-Europe



Les 3, 4 et 5 avril, l'Université de Mons a accueilli près de 250 participants au 34<sup>e</sup> Congrès de l'ADMEE-Europe. Organisé par les services d'Education et Sciences de l'Apprentissage (Dr. Prof. Natacha Duroisin) et de Sciences de l'Enseignement et de la Formation (Dr. Prof. Marc Demeuse), l'événement a proposé une centaine de communications individuelles ou symposia, et 5 conférences plénières.



## Move of Art

Début mai, Emilie Carosin, membre de l'INAS, s'est rendue à l'Île Maurice pour former l'équipe Move for Art qui met en place le premier centre culturel, artistique et digital de l'océan indien « House of digital Art ». La formation avait pour objectif d'accompagner l'équipe dans le développement d'outils de suivi-évaluation de l'impact du projet.



Grâce à la formation animée par Emilie Carosin, trois outils ont été développés en collaboration avec l'équipe Move for Art, ainsi qu'Angélique de la Hogue et Daniella Bastien de NIVO (Next Level for Impactful and Valuable Organisations). En préparation de la formation, l'équipe NIVO a réalisé des focus groups avec les principaux acteurs du projet et construit une Théorie du Changement avec l'équipe. Cela permis de faire ressortir les besoins d'accessibilité, d'accueil et de rencontre du public, ainsi que les besoins de créativité et de collaboration des différents partenaires du projet. Ces besoins ont été utilisés comme repères pour construire des indicateurs d'évaluation de l'impact en formation.

## Conférence internationale du CSEN



Le 31 mai 2023, Marie Bocquillon, Christophe Baco et Laëtitia Delbart (Université de Mons) ont donné une conférence intitulée « Comment former les enseignants à l'enseignement explicite ? » dans le cadre la conférence internationale du Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale (France) au sujet de « L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pour quelle efficacité et dans quelles conditions ? ».

L'enseignement explicite est une approche pédagogique dont l'efficacité sur l'apprentissage des élèves a été démontrée par de nombreuses recherches rigoureuses. Il est donc important qu'elle fasse partie du « répertoire de pratiques » des enseignants. Or, les pratiques efficaces ne s'acquièrent pas naturellement et leur mise en œuvre par les enseignants nécessite de porter une attention à leur développement professionnel (DP). Cela n'est pas chose aisée, car les programmes de DP engendrent difficilement la modification des pratiques des enseignants (Guskey, 2021). Une synthèse de recherches portant sur les caractéristiques des dispositifs de DP efficaces (Richard et al., 2017) – c'est-à-dire permettant aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques et aux élèves d'améliorer leurs apprentissages – est présentée. Dans un second temps, des exemples de dispositifs de formation à l'enseignement explicite élaborés par notre équipe sur la base des principes du DP efficace sont exposés.

La conférence est disponible en ligne via la QR code ci-dessous



## C@fé de l'INAS



## Christophe Baco



Christophe Baco, Doctorant, a discuté avec Marc Demeuse de la validation d'un référentiel pour la formation des maîtres de stage.

👉 Pour en savoir plus, visitez le site [Accompagnement professionnel](https://www.umons.ac.be/inas) :



## Christian Morabito

Les premières années après la naissance sont une période cruciale pour l'acquisition de compétences et de capacités clés du 21e siècle. Et c'est donc aussi la période où les inégalités éducatives commencent à apparaître. L'accès aux milieux d'accueil et éducation de la petite enfance de qualité, peut réduire ces inégalités, mais l'offre de services est très limitée, en particulier dans les communes ou zone urbaines, où vivent des enfants à faible revenu.



Nous discutons, dans cette vidéo, des mesures qui peuvent être prises pour augmenter la présence des milieux d'accueil, leur qualité, et accessibilité, pour tous les enfants.

## Valérie Duvivier

Dans cette 13ème édition du c@fé de l'INAS, Marc Demeuse, professeur à l'Université de Mons, engage une discussion avec l'équipe du projet ARC Sim'Pro, composée de François Rocca (Université de Mons, ISIALab), Valérie Duvivier (Université de Mons, INAS) et Madison Dave (Université de Mons, SPT). Le projet ARC Sim'Pro se concentre sur le développement d'une approche d'analyse, de modélisation et d'assistance de l'activité des formateurs à travers la simulation en contexte professionnel. Dans cette vidéo, les 3 chercheurs mettent en lumière les avancées, les défis et les enjeux associés au projet. Ils explorent les résultats

obtenus jusqu'à présent et discutent des particularités et des implications de ce dispositif novateur dans les différents domaines de formation professionnelle abordés.



Ce c@fé de l'INAS offre une occasion privilégiée d'approfondir les réflexions et les échanges entre chercheurs et experts sur la mise en œuvre pratique du projet ARC Sim'Pro. Il s'agit d'une initiative stimulante qui vise à penser les pratiques pédagogiques et à favoriser l'apprentissage par la simulation, en fournissant des situations authentiques et des outils adaptés aux formateurs.

**Abonnez-vous à notre chaîne Youtube pour ne pas rater les prochains cafés !**



## A venir

### Défense de Thèse – Letty Lefebvre

Nous avons le plaisir de vous annoncer que l'épreuve publique pour l'obtention du grade académique de Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation de Madame Letty LEFEBVRE aura lieu le mardi 4 juillet 2023, à 14h, à l'auditoire Hotyat ([Place Warocqué, 17 à 7000 Mons](#)).

Madame Letty LEFEBVRE, titulaire d'un diplôme de Licenciée en sciences de l'éducation (Université de Mons), présentera et défendra publiquement une dissertation originale intitulée :

*« Exploitation d'artéfacts "supports-traces", en éveil initiation scientifique, avec de jeunes élèves de 5 à 7*

ans, en Communauté française de Belgique. Analyse des productions relatives aux processus, produits et perceptions des élèves »

## Conférence et ateliers sur la formation des futurs enseignants (événement consortium)

UMONS  
Université de Mons

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

École de Formation des Enseignants

INAS

Événement consortium

Conférence et ateliers :

« La collaboration au sein de la triade, une nécessité »

Prof. Liliane Portelance, Université du Québec à Trois-Rivières

Quand ? Le 26 septembre 2023

Conférence de 16h30 à 17h30

Où ? Université de Mons, Auditoire Marie Curie, Chemin du Champ de Mars, 7000 Mons, Belgique

Ateliers de 17h45 à 18h15

Où ? Haute École Provinciale de Hainaut - Condorcet, Chemin du Champ de Mars, 15 7000 Mons, Belgique



Un verre de l'amitié sera offert à l'issue des ateliers

HEH.be  
Haute École en Hainaut

HAUTE ÉCOLE ALBERT JACQUARD

HAUTE ÉCOLE CONDORCET

HAUTE ÉCOLE ALBERT JACQUARD

L'INAS a le plaisir de vous convier à une conférence et à des ateliers qui auront lieu à Mons le **26 septembre 2023**. La **conférence**, dispensée par **Liliane Portelance** de l'Université du Québec à Trois-Rivières est intitulée « *La collaboration au sein de la triade (stagiaire, maître de stage, superviseur), une nécessité* ». Elle sera suivie **d'ateliers** permettant aux participants de résoudre des cas critiques en lien avec l'accompagnement des stagiaires. La soirée se clôturera par un drink convivial.

### ▪ **Conférence**

**Quand ?** Le 26 septembre 2023 de 16h30 à 17h30

**Où ?** Université de Mons, Auditoire Marie Curie, Chemin du Champ de Mars, 7000 Mons, Belgique

### ▪ **Ateliers :**

**Quand ?** Le 26 septembre de 17h45 à 18h15

**Où ?** Haute École Provinciale de Hainaut-Condorcet, Chemin du Champ de Mars, 7000 Mons, Belgique

Dès la rentrée de septembre, le lien pour vous inscrire à la conférence et choisir votre atelier

La participation est gratuite, mais l'inscription est obligatoire.

Cet événement est un événement du consortium qui rassemble : La Haute École en Hainaut, la Haute École

Provinciale de Hainaut-Condorcet, la Haute École Albert Jacquard et l'Université de Mons.

Pour tout complément d'information, vous pouvez contacter **Christophe Baco** : [christophe.baco@umons.ac.be](mailto:christophe.baco@umons.ac.be) ou consulter l'événement en cliquant ci-dessous.



## Numéros précédents



- Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046/1>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, 2, 3-30. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2022). Initial teacher training: proposal of a competence reference framework for cooperating teachers / mentor teachers. *Teaching & Learning*, 1, 3-21. DOI: 10.13140/RG.2.2.18658.20169/1
- Canzittu, D. (2022). Un cadre théorique pour penser l'orientation tout au long de la vie dans un monde VUCA. *Enseignement et Apprentissages*, 3, 3-17. DOI: 10.1080/03069885.2020.1825619
- Simon, L., Bricteux, S., & Carosin, E. (2022). Enjeux du PECA en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Enseignement et Apprentissages*, 4, 3-9.
- Rollin, B. (2022). Objectifs, forces et faiblesses des open-badges dans l'enseignement supérieur. *Enseignement et apprentissages*, 5, 3-15.
- De Stercke, J. (2022). Vers un tronc commun pour la formation continue des pompiers du Hainaut ? *Enseignement et Apprentissages*, 6, 3-18.
- Gauthier, C. (2023). Dix leçons sur la pédagogie ou le chemin d'une quête professionnelle. *Enseignement et Apprentissages*, 7, 3-20.

## Sites thématiques



Le site [www.approcheorientante.be](http://www.approcheorientante.be) est destiné aux acteurs de l'orientation : les enseignants et leurs élèves, le personnel des centres PMS, les parents et les chercheurs. Il contient une banque d'outils orientants gratuits et téléchargeables. Vous y trouverez également des repères théoriques, des ressources pour la formation ainsi que l'actualité de la recherche en orientation conduite par l'Institut d'Administration Scolaire.



Le site [www.enseignementexplicite.be](http://www.enseignementexplicite.be) est destiné aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux chercheurs et à toutes les personnes intéressées par les pratiques de gestion des apprentissages et de gestion de classe efficaces. Il contient des outils gratuits et téléchargeables, des publications et des vidéos sur l'enseignement explicite, une approche pédagogique dont l'efficacité sur l'apprentissage des élèves a été démontrée via des recherches menées en salles de classe.



Le blog <https://ecole-cinema.blogspot.com/> a pour ambition de poursuivre la réflexion sur le thème « L'école à travers le cinéma » entamée avec l'ouvrage « *L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif* » coordonné par A. Derobertmeasure, M. Demeuse et M. Bocquillon et paru chez Mardaga en 2020, à travers d'autres publications, des listes de films sur l'école ou la formation, des mémoires, des colloques...



[www.accompagnementprofessionnel.be](http://www.accompagnementprofessionnel.be). Ce site Internet dédié à l'accompagnement des enseignants et des autres professionnels. Sur ce site, vous trouverez des ressources, des vidéos et des recherches pour les maîtres de stage, les mentors, les coaches, les superviseurs...

[www.accompagnementprofessionnel.be](http://www.accompagnementprofessionnel.be) est réalisé en partenariat avec la [HEH.be](http://HEH.be) - Haute École en Hainaut, la Haute Ecole Provinciale de Hainaut-Condorcet et la Haute École Albert Jacquard

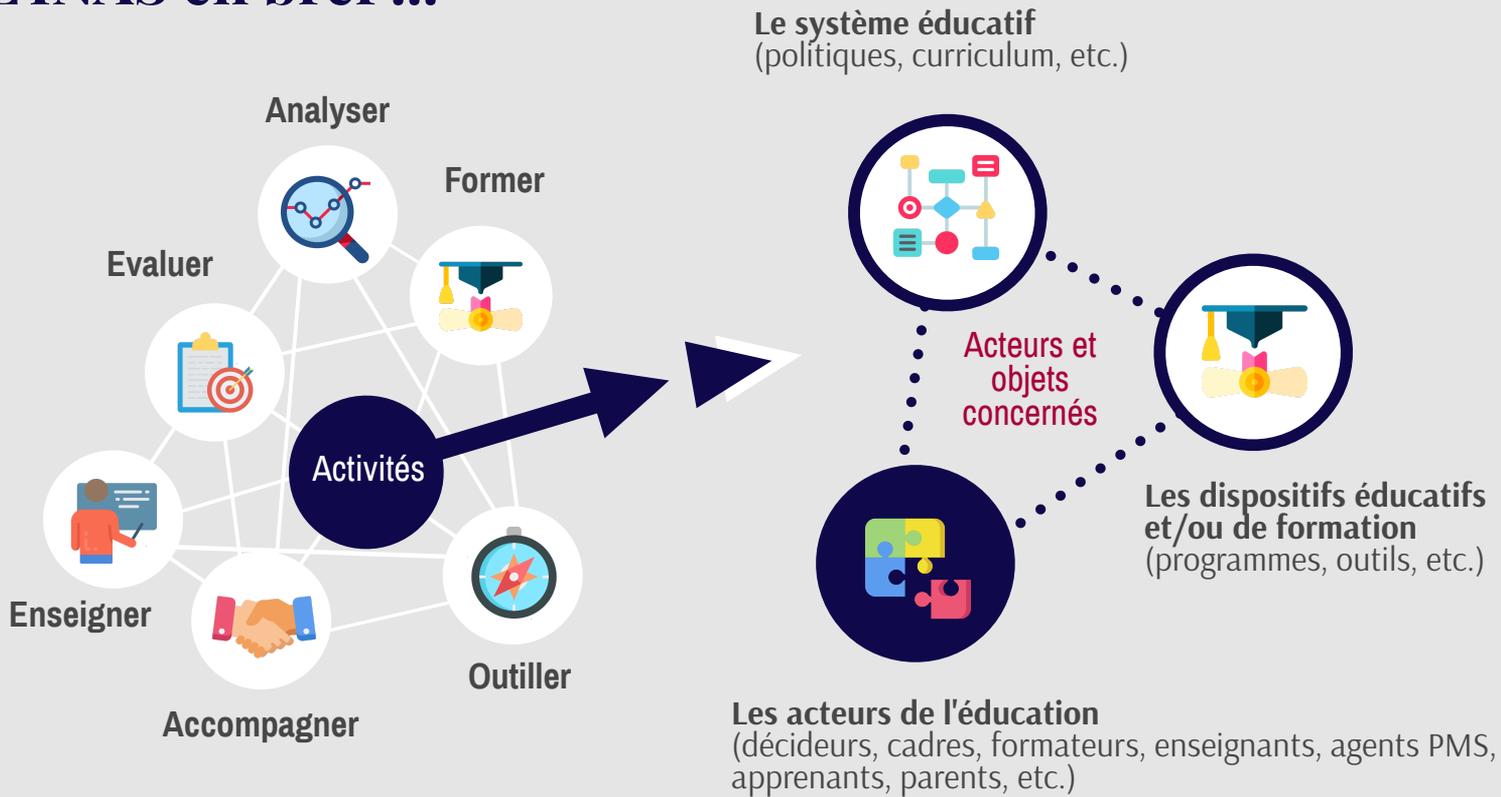


<https://www.facebook.com/profile.php?id=100087438630214>



@AccPRO\_INAS

## L'INAS en bref ...



**Institut d'Administration Scolaire**  
Place du Parc, 18  
B - 7000 MONS  
[www.umons.ac.be/inas](http://www.umons.ac.be/inas)

Suivez INAS\_UMONS sur



<http://inas-umh.blogspot.com/>  
<https://ecole-cinema.blogspot.com/>