



ÉVALUER LES PROCESSUS RÉFLEXIFS AU MOMENT DU DÉBRIEFING POST-SIMULATION PAR L'YETRACKING.

Articulation des points de vue subjectifs et objectifs de gestes professionnels d'enseignement chez les futurs enseignants du secondaire supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles.

ADMEE Europe, Mercredi 5 avril 2023

Valerie Duvivier; Antoine Derobertmeasure, Marc Demeuse

Plan

- 01 Cadre théorique et présentation du dispositif de recherche et de quelques résultats (ligne de base)
- 02 Problématique et présentation du dispositif « après » (ligne modifiée)
- 03 Présentation de quelques résultats
- 04 Limites et quelques implications pour les pratiques professionnelles de l'étude

01

1. La réflexivité: définition, enjeux et modèle de Derobertmasure (2012)



- La réflexivité renvoie au fait que l'apprenant tourne sa réflexion sur ses propres pensées ou encore sur lui-même (Derobertmasure, 2012; Chaubet, 2012).
- Cela lui permet de prendre du recul sur sa propre expérience, d'en tirer des enseignements et de s'adapter à de nouvelles situations (Hatton & Smith, 1995) en prenant en compte les connaissances théoriques et les contextes d'enseignement (Guerriero, 2017).
- La réflexivité est intimement liée aux processus réflexifs (Derobertmasure, 2012).
- Ceux-ci sont définis comme des processus d'interrogation de soi et des pratiques, visant à une évolution, une amélioration des pratiques, des compétences et des savoirs (Derobertmasure, 2012).

1. La réflexivité: définition, enjeux et modèle de Derobertmasure (2012)



- Sur la base de différents modèles de réflexivité (Fenstermacher, 1996; Hatton & Smith, 1995; Hensler, Garant & Dumoulin, 2001; Jorro, 2005; Kolb, 1984; Schön, 1994; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton & Starko, 1990; Van Manen, 1977), Derobertmasure (2012) développe un modèle d'analyse des traces de réflexivité en **trois niveaux**.

Processus réflexifs	Niveaux de réflexivité
Narrer/décrire Questionner Prendre conscience Pointer ses difficultés/ses problèmes	1
Légitimer selon une préférence, une tradition Évaluer Intentionnaliser Légitimer en fonction d'arguments contextuels Légitimer en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques Diagnostiquer sa pratique	2
Proposer une ou des alternatives Explorer une ou des alternatives Théoriser	3

Modèle de Derobertmasure (2012)

1. La réflexivité: définition, enjeux et modèle de Derobertmeasure (2012)

Niveaux	Processus réflexifs	Extraits de verbatim issus de productions réflexives de futurs enseignants
1	Narrer/décrire	<i>« Je demande d'analyser et de synthétiser le graphique. »</i>
	Questionner	<i>« Je suis en pleine réflexion sur les textes lacunaires en fait, parce que je ne sais pas pourquoi moi je suis partie là-dedans avec je sais pas les cours qu'on a eus. »</i>
	Prendre conscience	<i>« Donc aussi par rapport à la matière, faut qu'on se rende compte que c'est peut-être difficile pour eux. »</i>
	Pointer ses difficultés /ses problèmes	<i>« Parce que bon malgré tout, préparer des cours, c'est pas facile et c'est vrai qu'expliquer les matières, c'est pas facile. »</i>

Modèle de Derobertmeasure (2012) décrit par Bocquillon (2020, p.212)

1. La réflexivité: définition, enjeux et modèle de Derobertmeasure (2012)

Niveaux	Processus réflexifs	Extraits de verbatim issus de productions réflexives de futurs enseignants
2	Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition	« Je trouve que dans le secondaire supérieur, si les élèves, si c'est une classe qui d'emblée aime participer, désigner quelqu'un... Je vois pas trop l'intérêt. Je préfère demander qui veut y aller tout simplement. »
	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels	« J'essaye de, en plus bon cette année pour mes cinquième-sixième, ce sont des chouettes classes, donc je peux faire ce genre de choses. L'année passée, ça aurait été plus difficile, ils étaient 28, pas spécialement motivés, donc il y a aussi le contexte de la classe qui joue beaucoup. »
	Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques	Justification, par une future enseignante, du choix du type d'activité qu'elle a mise en œuvre en classe (un débat) : « Il y a 3 raisons qui sont alors invoquées : - les raisons didactiques avec l'importance de l'oral, maîtrise de la langue et des langages ; l'apprentissage de la discussion et des échanges (dès la maternelle) ; la place du débat dans les différentes disciplines (scientifiques, mathématiques) (...) ; - les raisons pédagogiques comme reconnaître l'élève comme sujet de ses apprentissages ; reconnaître et entendre la parole de l'élève (cf. Convention des droits de l'enfant) ; - les raisons d'ordre civique et politique avec la place et rôle de l'école dans l'apprentissage de la démocratie ; la crise de la démocratie représentative (...). »

Evaluer sa pratique	« Je suis pas assez... Enfin où je communique pas assez avec eux, je suis pas assez en interaction. »
Intentionnaliser sa pratique	« Et vu que le but, c'était quand même traiter eux-mêmes l'information [...]. »
Diagnostiquer ¹⁴⁸	« Je me dis dans une classe d'élèves [et pas dans une classe de micro-enseignement], j'aurais pas fait pareil et puis, il y aurait eu des questions et puis ça aurait été des élèves. Voilà, ces deux facteurs-là m'ont fait abréger. »

Modèle de Derobertmeasure (2012) décrit par Bocquillon (2020, p.213)

1. La réflexivité: définition, enjeux et modèle de Derobertmeasure (2012)

Niveaux	Processus réflexifs	Extraits de verbatim issus de productions réflexives de futurs enseignants
3	Proposer une ou des alternatives à sa pratique	« Là, j'aurais dû demander à un autre élève de compléter si c'était pas complet, plutôt qu'à chaque fois compléter moi-même. »
	Explorer une ou des alternatives à sa pratique ¹⁴⁹	« La prochaine fois, je vais mettre en œuvre une technique visant à faire participer tous les élèves. Parmi les deux techniques que j'ai en tête (interroger les élèves au hasard et utiliser des tableaux blancs individuels), je vais choisir la première, car elle me semble plus adaptée aux types d'interventions « d'objectivation » que j'ai planifiées pour ma prochaine leçon. » ¹⁵⁰
	Théoriser ¹⁵¹	« Donc, il faut traduire le langage savant en langage accessible, dans un langage accessible aux étudiants [...]. »

Modèle de Derobertmeasure (2012) décrit par Bocquillon (2020, p.214)

2. La réflexivité et la formation des enseignants



- Il existe plusieurs stratégies pédagogiques pour développer la réflexivité des futurs enseignants.
 - des portfolios (par ex. Tillema & Smith, 2000),
 - des entretiens réflexifs avec un formateur (par ex. Loughran, 2006)
 - l'analyse de séquence d'enseignement sur vidéo (par ex. Bolton, 2018)
- La simulation à visée de formation fait partie des dispositifs pédagogiques les plus communs pour développer la réflexivité des futurs enseignants.

3. La simulation à visée de formation professionnelle

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 ; Pastr , Mayen, Vergnaud, 2009)

une réduction de la réalité en un modèle simplifié de celle-ci

(par ex. 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 ; Dubois, Vandestr te & VanDaele, 2019a et b, Bastiani, 2017, 2020)

Les séances de formation basées sur les techniques de simulation peuvent être considérées comme ...

une situation induisant une activité proactive de l'apprenant par l'interaction avec un objet, un dispositif, une personne (réel ou virtuel) mais aussi la possibilité de modifier le flux de cette interaction par et avec les décisions et les actions des apprenants

(Dupuis et al. 2018 ; Dubois, 2017 ; Dubois, Vandestr te & VanDaele, 2019 a et b ; Levin & Flavian, 2019 ; Bastiani, 2017, 2020 ; Chernikova et al. 2020, Cook et al. 2013) ; Heitzmann et al., 2019)

faisant l'objet d'un retour post-expérience sous le prisme de la réflexivité

(par ex. Pastr , 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).

4. La simulation à visée de formation professionnelle

Briefing

- préparer et à planifier l'action à mettre en œuvre au moment de la mise en situation (Dubois, 2017).
- « transmettre une meilleure compréhension de ce qui sera attendu » (Oriot et Alinier, 2018, p.6) aux apprenants
- engager la construction des connaissances nécessaires à la réalisation de la simulation (Dubois, 2017)

Simulation

L'apprenant est 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 » afin de provoquer « les mêmes réponses pendant la formation que celles qui seraient suscitées dans la réalité » (Pour Halamek et al., 2019, p.153).

Débriefing post-simulation

Le débriefing PS vise la réflexion de l'apprenant sur l'effet des actions posées en contexte de simulation (par ex. Fanning & Gaba, 2007; Dubois, 2017; Sawyer et al. 2016) dans le but d'améliorer les performances futures

Visée réflexive

4. La simulation à visée de formation professionnelle

Briefing

- préparer et à planifier l'action à mettre en œuvre au moment de la mise en situation (Dubois, 2017).
- « transmettre une meilleure compréhension de ce qui sera attendu » (Oriot et Alinier, 2018, p.6) aux apprenants
- engager la construction des connaissances nécessaires à la réalisation de la simulation (Dubois, 2017)

Simulation

L'apprenant est 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 » afin de provoquer « les mêmes réponses pendant la formation que celles qui seraient suscitées dans la réalité » (Pour Halamek et al., 2019, p.153).

Débriefing post-simulation

Le débriefing PS vise la réflexion de l'apprenant sur l'effet des actions posées en contexte de simulation (par ex. Fanning & Gaba, 2007; Dubois, 2017; Sawyer et al. 2016) dans le but d'améliorer les performances futures

Visée réflexive

- Dans le domaine de la formation des enseignants, la simulation peut revêtir **différentes formes**, notamment une forme numérique, comme l'ont montré les travaux de Kaufman & Irlande (2019) ou De Coninck et al. (2019).
- Cependant, elle est le plus souvent pratiquée sous la forme d'une **simulation situationnelle**, telle que le micro-enseignement, comme l'ont proposé Altet & Britten (1983).
- Au sens de Hattie (2009), « *le micro-enseignement implique généralement que les futurs enseignants dispensent des (mini-) leçons à un petit groupe d'élèves (souvent dans un laboratoire) 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* » (p. 112).

7. La réflexivité et la formation des enseignants en Belgique francophone

- À mesure que l'on insiste sur la maîtrise de la formation des futurs enseignants, la nécessité de former les enseignants à une approche réflexive est à nouveau soulignée.
- Ceci est d'autant plus vrai pour futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) dont la formation revêt un caractère particulièrement bref (Bocquillon et al. 2018).

- La formation de l'AESS est répartie sur une seule année (cours+ stage).
- Ceci implique que le nombre d'heures dédiées à la pratique, tant dans les locaux de l'université qu'en stage, est limité à 100 heures alors qu'il peut atteindre 780 heures pour les futurs enseignants hors université (Rapport Évaluation de la formation des enseignants, 2012).
- La question du développement des gestes professionnels liés au savoir-enseigner fait notamment l'objet d'une préoccupation importante les élèves en classe sont-ils des cobayes ? (Duvivier et al. 2023)

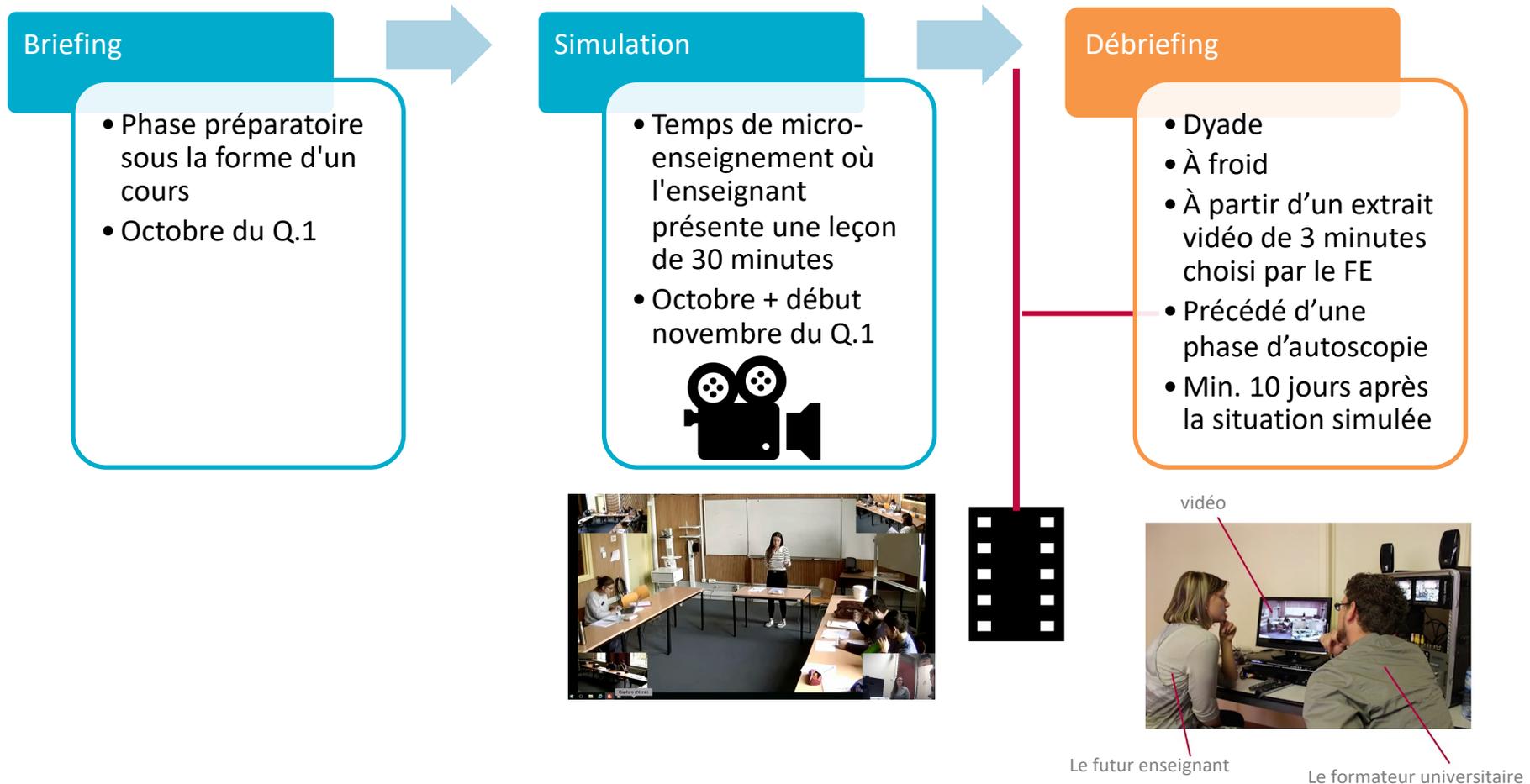
8. La réflexivité et la formation des enseignants de l'AESS mis en œuvre par l'INAS

- La réflexivité et le développement des pratiques professionnelles des futurs enseignants de l'AESS sont **au cœur des travaux** de l'Institut d'Administration scolaire (service de des Sciences de l'Enseignement et de la Formation dirigé par le Professeur Demeuse) de l'Université de Mons depuis plus de 15 ans.
- Le dispositif est à destination des futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur de la Faculté d'architecture, d'économie et de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Consécutive au master, il s'agit d'une formation structurée en deux grands moments en termes de développement du savoir enseigner :
 - ✓ des activités préparatoires à la pratique organisées au sein de l'Université (40h de septembre à décembre)
 - ✓ des stages en milieu professionnel (60h de janvier en mai) (Bocquillon, 2020, p.5)
- Cette formation s'articule autour de **2 compétences**:
 - ✓ « planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage » (compétence 12 du décret de 2001)
 - ✓ « porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée » (compétence 13 du décret).

8. La réflexivité et la formation des enseignants de l'AESS mis en œuvre par l'INAS

- Le dispositif de formation de l'AESS a fait l'objet de plusieurs versions au regard des études de Derobertmeasure (2012,2014,2015, ...), Dehon (2012,2014,2015), Bocquillon (... ,2018,2019,2020) et dernièrement Delbart (... ,2022,2023) et Duvivier (2022,2023).
- **En 2012,** Derobertmeasure analyse les traces de la réflexivité orales et écrites des futurs enseignants de l'AESS.
- Les résultats sont qualifiés de « peu satisfaisants (Bocquillon, 2018) car les futurs enseignants légitiment leurs pratiques en fonction des préférences et du contexte plus qu'au regard d'arguments pédagogiques et éthiques.
- *Les futurs enseignants éprouvent aussi des difficultés à décrire leur pratique telle qu'elle se déroule réellement, et ce, même lorsqu'ils disposent de l'enregistrement vidéo de leur prestation* » (Derobertmeasure et al. 2015; Bocquillon, 2020, p.7).
- **De 2014 à 2020,** Bocquillon (2020) propose plusieurs versions du dispositif et l'ancre dans une analyse des gestes professionnels efficaces au regard de la pédagogie explicite considérant la nécessité de choisir un modèle théorique pour atteindre les compétences 12 et 13.

8. La formation des enseignants de l'AESS mis en œuvre par l'INAS



01

8. La formation des enseignants de l'AESS mis en œuvre par l'INAS

Briefing

- Phase préparatoire sous la forme d'un cours

Simulation

- Temps de micro-enseignement où l'enseignant présente une leçon de 30 minutes

Débriefing

- Dyade
- À froid
- À partir d'un extrait vidéo de 3 minutes choisi par le FE
- Précédé d'une phase d'autoscopie

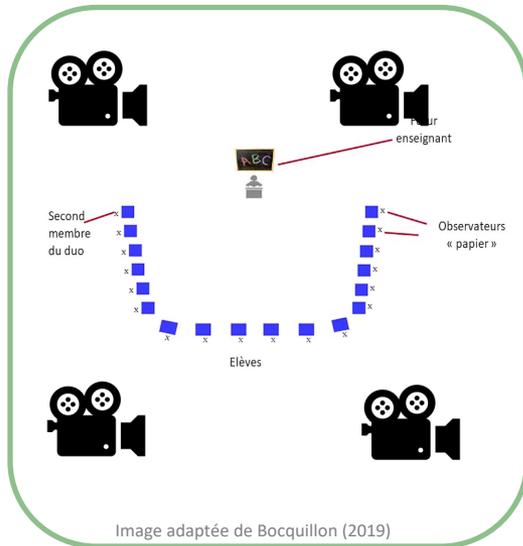
Ligne de base

Extrait de 3 minutes

01

8. La formation des enseignants de l'AESS mis en œuvre par l'INAS

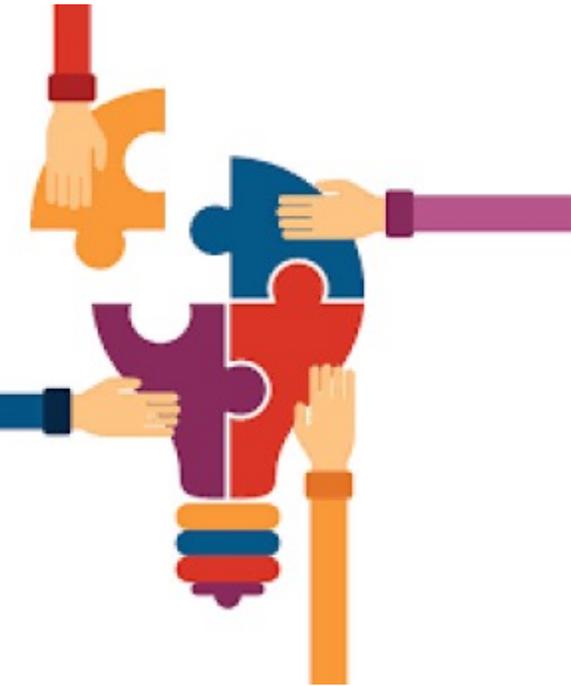
- La captation vidéo est réalisée par 4 caméras qui filment « d'un point de vue extérieur » (Forget et Paillé 2012).
- Cela permet une mise à distance du sujet par rapport à son activité (Rix-Lièvre et Biache, 2004).



Vue objective



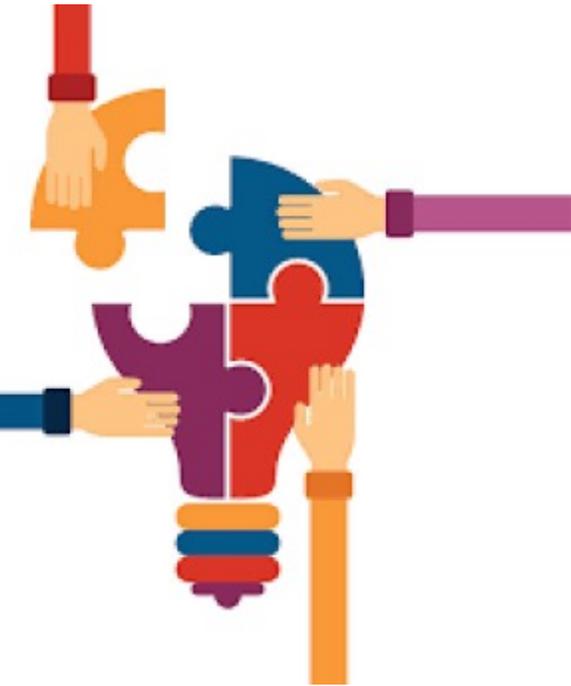
1. Problématique



- Dans l'idéal, la mise en place de débriefing PS visant la réflexivité des apprenants requiert une analyse détaillée et individualisée de la pratique afin de mettre en lumière les fondements cognitifs de l'expérience (par ex. Rix & Biache, 2004).
- Concrètement, cela signifie que les éléments abordés doivent être adaptés à chaque apprenant et pour chaque performance (Le Bellu et al. 2022) en perspective de deux faces d'une même pièce à savoir
 - ✓ *ce que l'apprenant fait (son activité)*
 - ✓ *les connaissances qu'il met en œuvre lors de cette activité et qui sont largement implicites, préréfléchies d'autre part (Rix & Biache, 2004).*
- L'activité de l'apprenant en débriefing PS témoigne ainsi « *d'un usage du monde* » (Rix & Biache, 2004, p.364) dont il a une forme de connaissance.

1. Problématique

- Pour saisir les déterminants de l'interaction entre acteurs et objets, il faut donc aussi des données qui ne s'obtiennent que d'une position rapprochée selon Lahlou (2006, p.211).

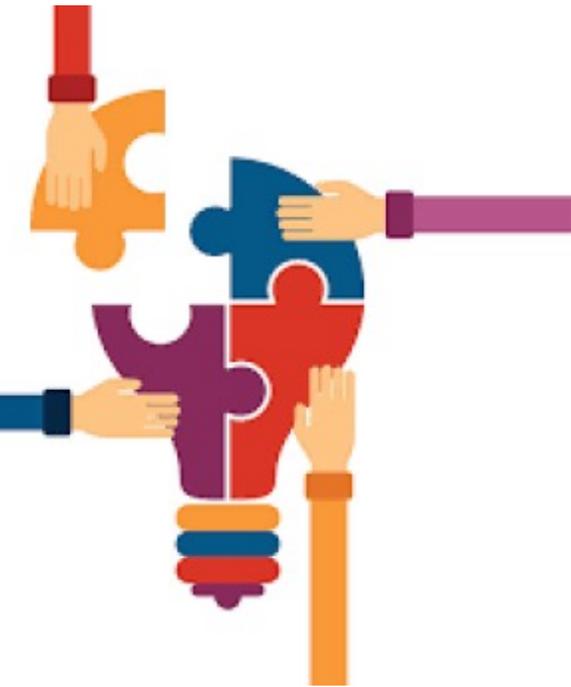


Vue subjective



- De plus, des semaines voire des mois après l'épisode enregistré, les apprenants sont capables de se remémorer des émotions et des intentions liées à la mise en place de microgestes.
- Cet effet s'explique par la nature multimodale et contextuelle de la mémoire, qui permet de bien mieux récupérer le souvenir des événements vécus en présence des mêmes sensations (cf. la madeleine de Proust, ou les émotions revécues en revenant sur les lieux d'un événement).
- Comme l'a montré Suchman (1987), l'action est située dans un contexte qui entraîne le sujet dans son flux. Dans cette perspective, il est crucial de comprendre sur quoi le sujet focalise son attention à chaque instant.

1. Problématique



Vue objective



Vue subjective

- Or, nous faisons le constat que, dans notre dispositif comme dans la majorité des dispositifs de formation basé sur la simulation, l'entrée se réalise par la vue objectivante de l'activité du futur enseignant.
- Or, capter les pratiques se réalise souvent soit de manière objective soit de manière subjective et rarement (jamais ?) par l'articulation des 2 points de vues.

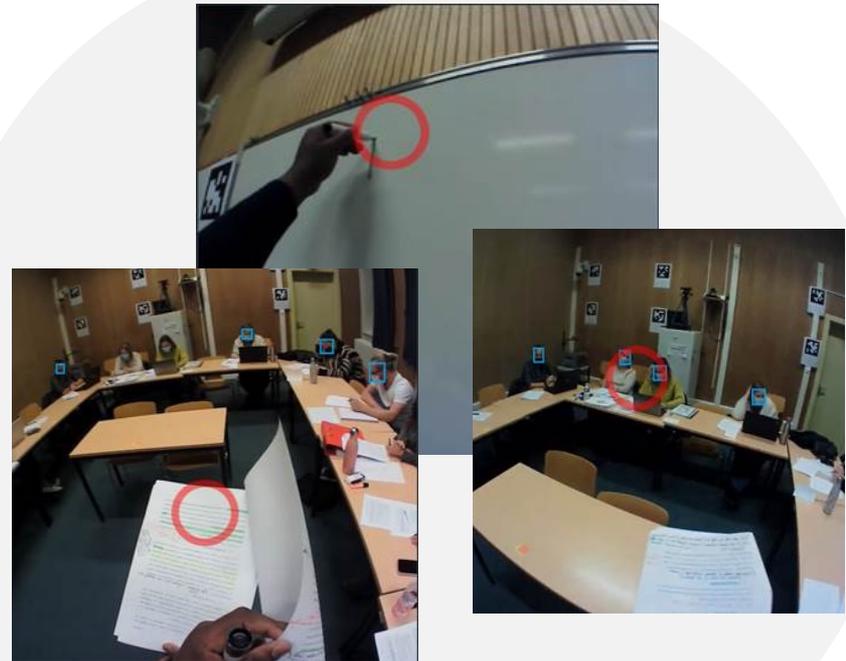
02

2. Présentation du dispositif « après » (ligne modifiée)

- En sciences de l'éducation, l'un des moyens pour capturer la vue subjective est de plus en plus souvent l'eyetracking (Jardozka et al. 2021).

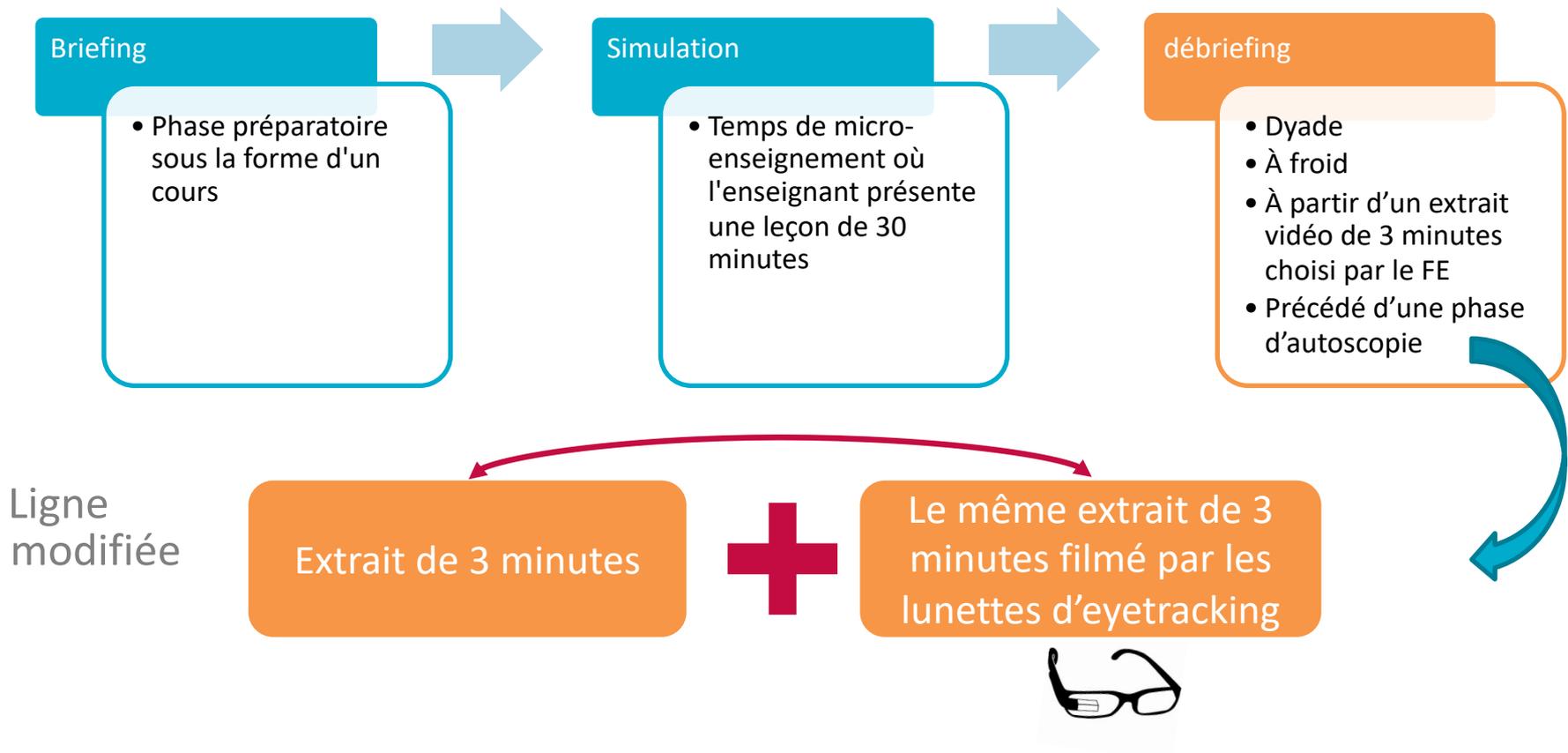


Modèle: Pupill Invisible



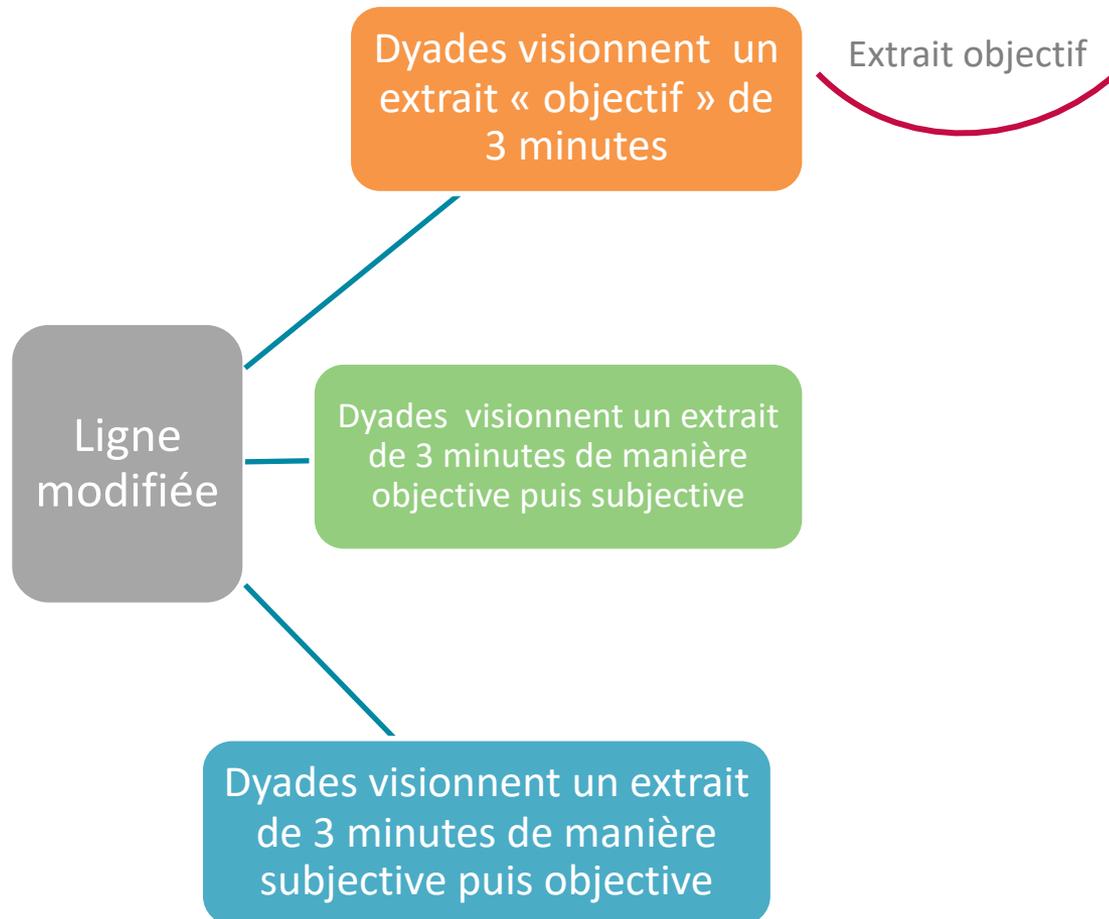
02

2. Présentation du dispositif « après » (ligne modifiée)



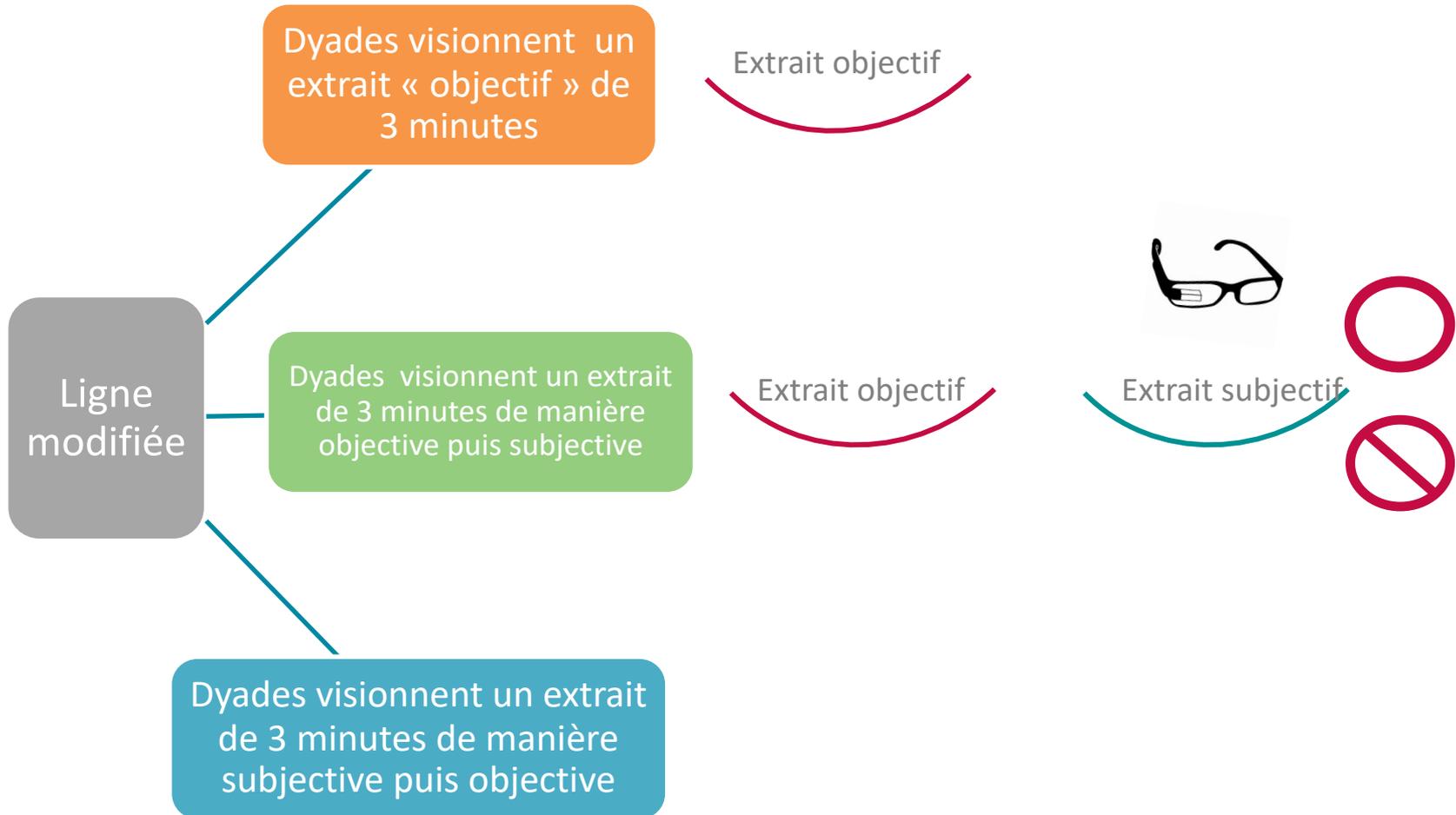
02

2. Présentation du dispositif « après » (ligne modifiée)



02

2. Présentation du dispositif « après » (ligne modifiée)



2. Présentation du dispositif « après » (ligne modifiée)



Gaze position (red circle) of a future teacher (here the student) in a micro-teaching environment using Pupil Invisible glasses.

02

2. Présentation du dispositif « après » (ligne modifiée)

Dyades visionnent un
extrait « objectif » de
3 minutes

Dyades visionnent un extrait
de 3 minutes de manière
objective puis subjective

Dyades visionnent un extrait
de 3 minutes de manière
subjective puis objective

Ligne
modifiée

Extrait objectif

Extrait objectif

Extrait objectif



Extrait objectif

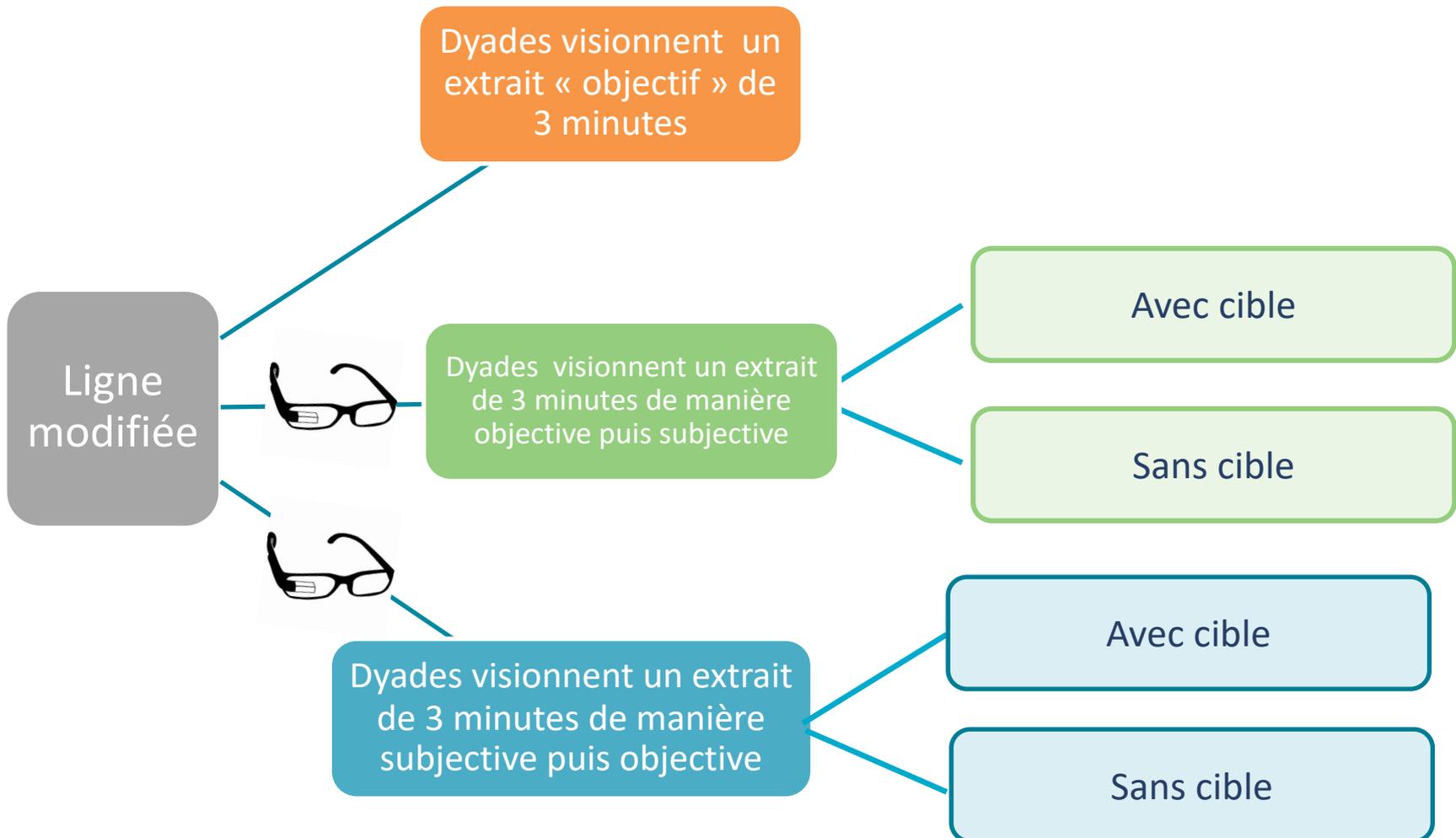
Extrait objectif

Extrait objectif



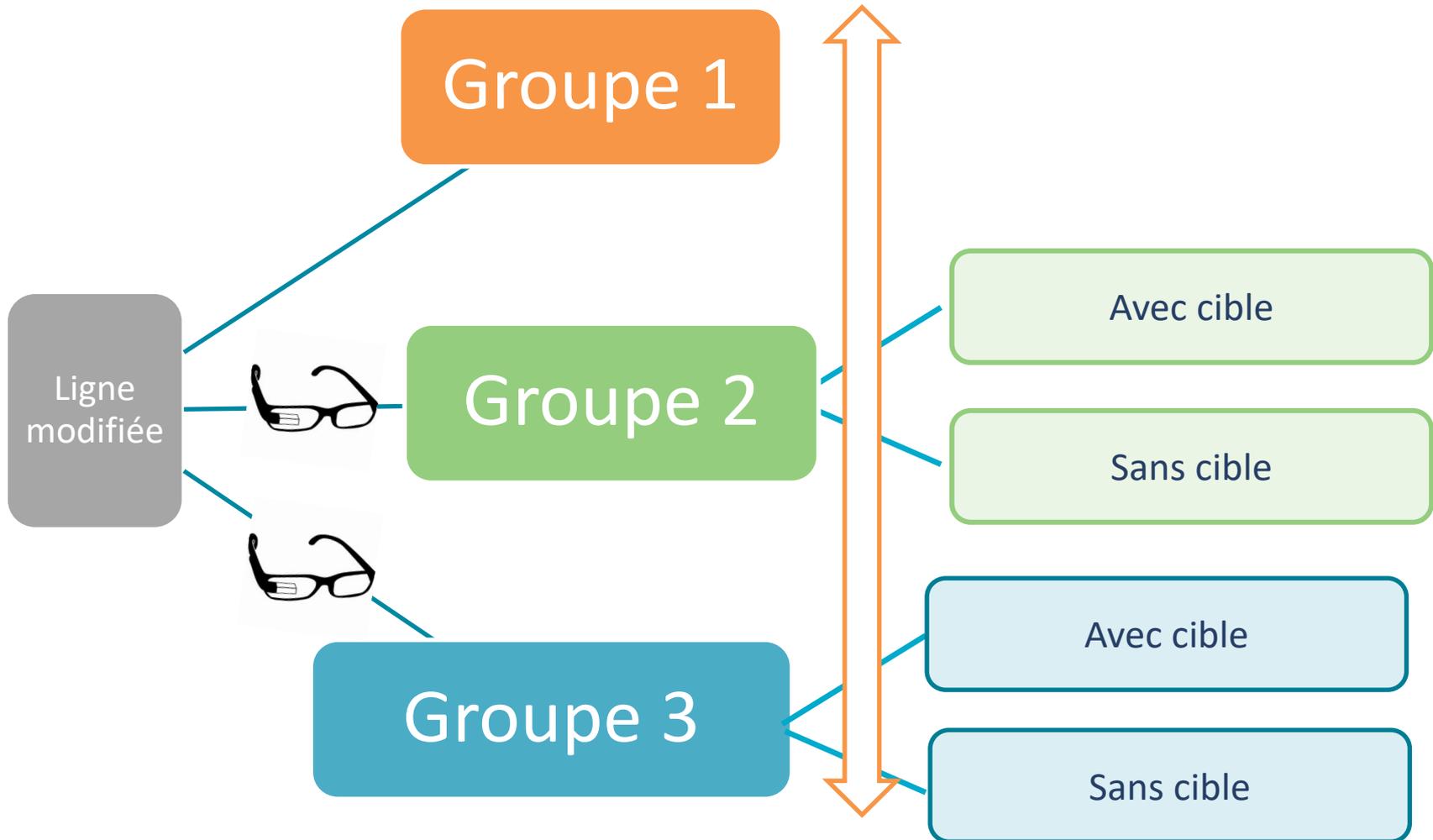
02

2. Présentation du dispositif « après » (ligne modifiée)



02

2. Présentation du dispositif « après » (ligne modifiée)



3. Objets de l'étude

À partir des éléments précédemment mentionnés, nous avons cherché à déterminer si la combinaison d'un extrait vidéo de nature objective et subjective permet **de modifier les commentaires du point de vue des processus réflexifs mobilisés par les futurs enseignants** (Derobertmeasure, 2012).

1) Intérêt à ajouter un extrait subjectif du point de vue de la réflexivité chez les futurs enseignants ?

2) Si on ajoute un extrait subjectif, quand ajouter ledit extrait (avant/après) du point de vue de la réflexivité chez les futurs enseignants ?

3) Si on ajoute un extrait subjectif, quel est l'intérêt d'implémenter sur celui-ci une cible du point de vue de la réflexivité chez les futurs enseignants ?

3. Objets de l'étude

A partir des éléments précédemment mentionné, nous avons cherché à tester une combinaison d'extrait vidéo de nature objective et subjective et de commentaires du point de vue des processus réflexifs (Derobertmasure, 2012).

1) Intérêt à agir

- ▶ Approche expérimentale « au cas par cas » avec des résultats pouvant être influencés par un sujet
- ▶ Présentation d'une partie des résultats

la réflexivité

quand ajouter ledit extrait (avant/après) du point de vue de la réflexivité chez les futurs enseignants ?

pour toute un extrait subjectif, quel est l'intérêt d'implémenter sur celui-ci du point de vue de la réflexivité chez les futurs enseignants ?

4. Echantillon

Année	Nombre	Sexe	Durée moyenne des débriefings
2022	19 futurs enseignants	8 hommes 11 femmes (1,37x)	Entre 40 et 41 minutes

G1	G2	G3
11	4	4
3ho/7fê	3 ho/2 fê	2ho/2fê
	G2': n=2 G2'': n=2	G2': n=2 G2'': n=2

Conditions cumulatives de sélection des futurs enseignants:

- Pour G1, G2, G3: être en ordre d'inscription à la formation de l'AESS
- Pour G2 et G3: ne pas porter de lunettes de vue ou fonctionner sans lunette pour une tâche spécifique de 30 minutes (passation d'un questionnaire)



4. Echantillon

Année	Nombre	Sexe	Durée moyenne des débriefings
2022	19 futurs enseignants	8 hommes 11 femmes (1,37x)	Entre 40 et 41 minutes

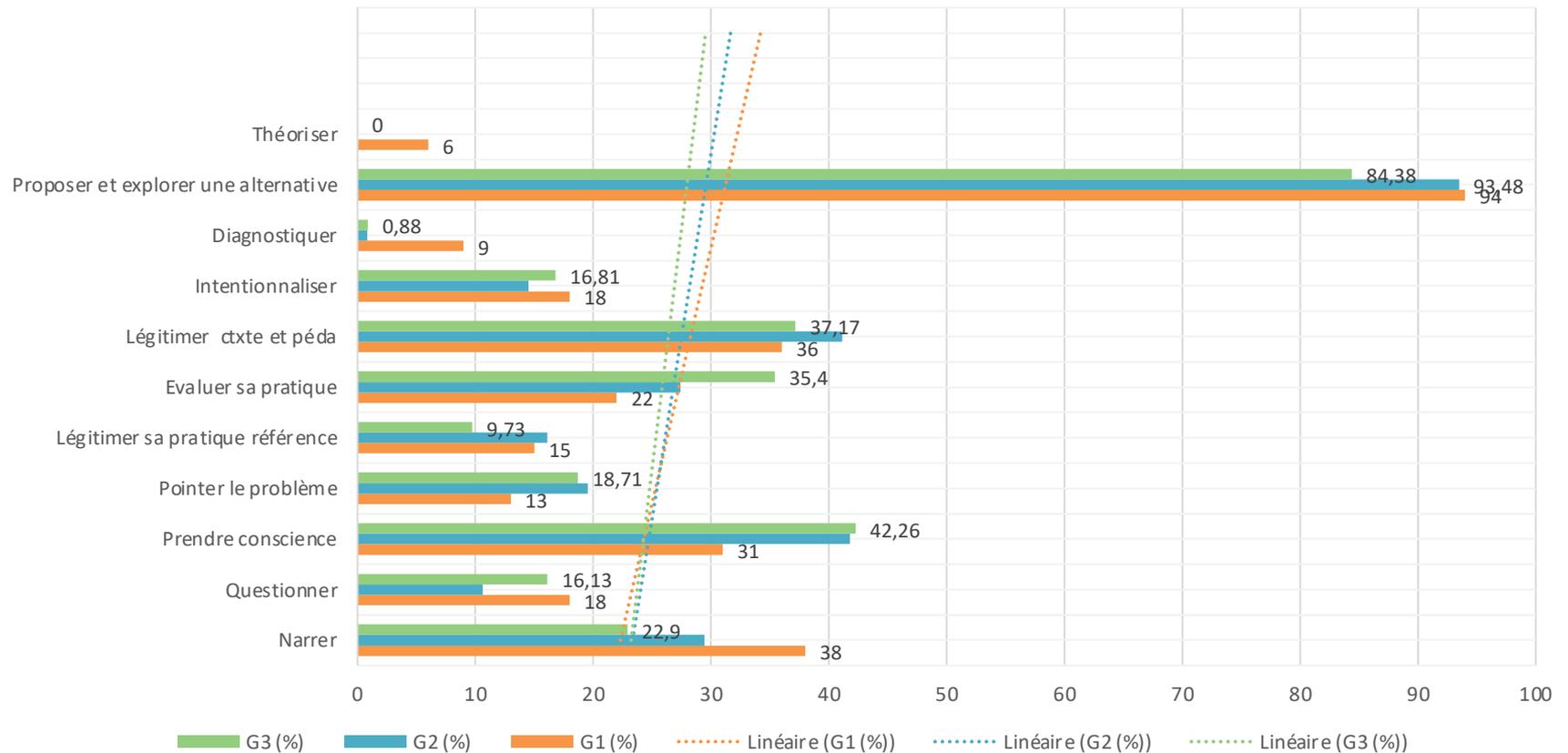
G1	G2	G3
11	4	4
3ho/7fe	3 ho/2 fê	2ho/2f
	G2': n=2 G2'': n=2	G2': =2 G2'': n=2



Caractéristiques des formateurs:

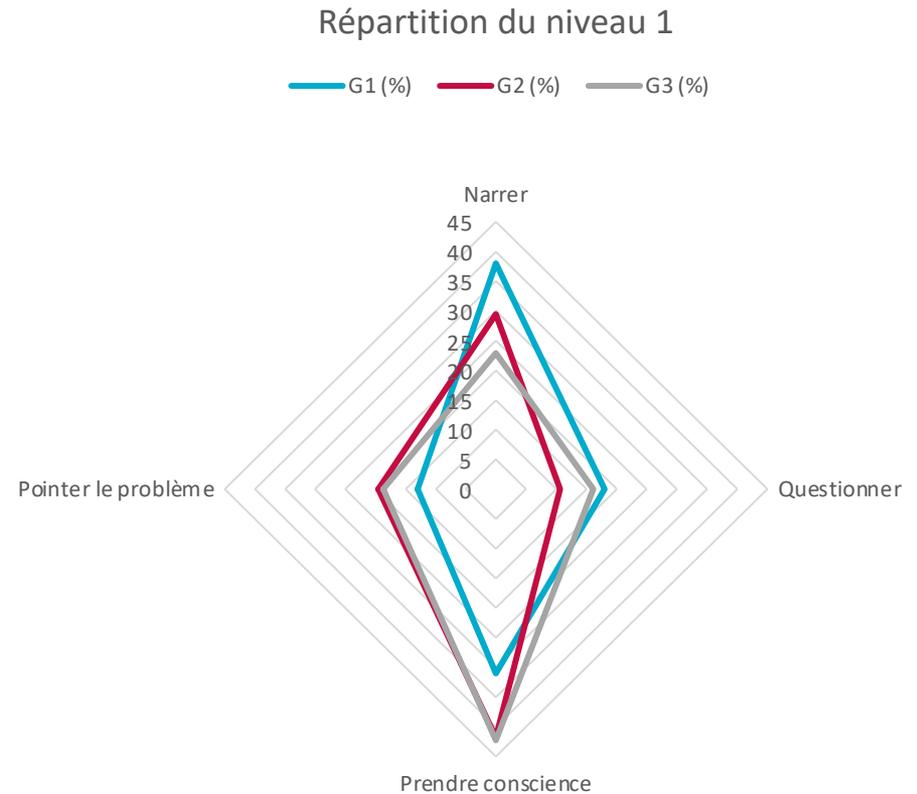
- (1) 1 formateur principal (n=13) : femme, en fonction depuis 5 ans
- (2) 1 formateur secondaire (n=6) : femme, en fonction depuis 8 ans, PHD
- Les formateurs sont répartis équitablement entre les groupes 2 (2' et 2'') ainsi que 3 (3' et 3'')

1. Processus réflexifs mobilisés chez les futurs enseignants par niveaux et par groupes



1. Processus réflexifs mobilisés chez les futurs enseignants par niveaux et par groupes

	Niveau 1
G1 Dyades visionnent un extrait « objectif » de 3 minutes	✓ Tend vers <ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionner ▪ Narrer
G2 Dyades visionnent un extrait « objectif » de 3 minutes puis le même extrait en vision « subjective ».	✓ Tend vers <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prendre conscience ▪ Pointer le problème
G3 Dyades visionnent un extrait « subjectif » de 3 minutes puis le même extrait en vision « objective ».	✓ Tend vers <ul style="list-style-type: none"> ▪ questionner

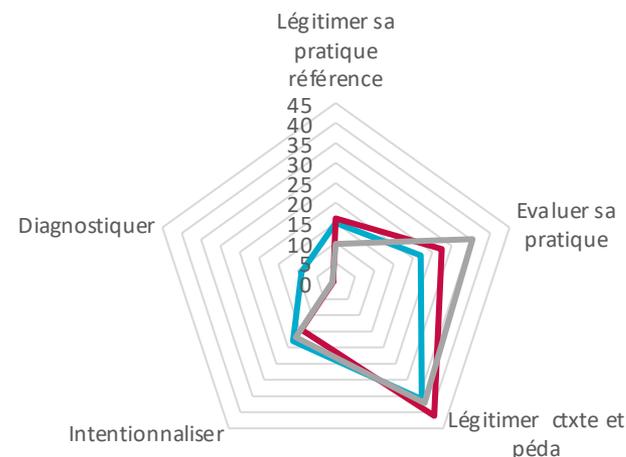


1. Processus réflexifs mobilisés chez les futurs enseignants par niveaux et par groupes

	Niveau 1	Niveau 2
G1 Dyades visionnent un extrait « objectif » de 3 minutes	✓ Tend vers <ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionner ▪ Narrer 	✓ Tend vers <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnostiquer
G2 Dyades visionnent un extrait « objectif » de 3 minutes puis le même extrait en vision « subjective ».	✓ Tend vers <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prendre conscience ▪ Pointer le problème 	✓ Tend vers <ul style="list-style-type: none"> ▪ Légitimer (préférence, contexte, pédagogique/ éthique)
G3 Dyades visionnent un extrait « subjectif » de 3 minutes puis le même extrait en vision « objective ».	✓ Tend vers <ul style="list-style-type: none"> ▪ questionner 	✓ Tend vers <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluer sa pratique

Répartition du niveau 2

— G1 (%) — G2 (%) — G3 (%)



Ligne de base 2012 de Derobertmeasure (2012)

1. Processus réflexifs mobilisés chez les futurs enseignants par niveaux et par groupes

G1

Dyades visionnent un extrait « objectif » de 3 minutes

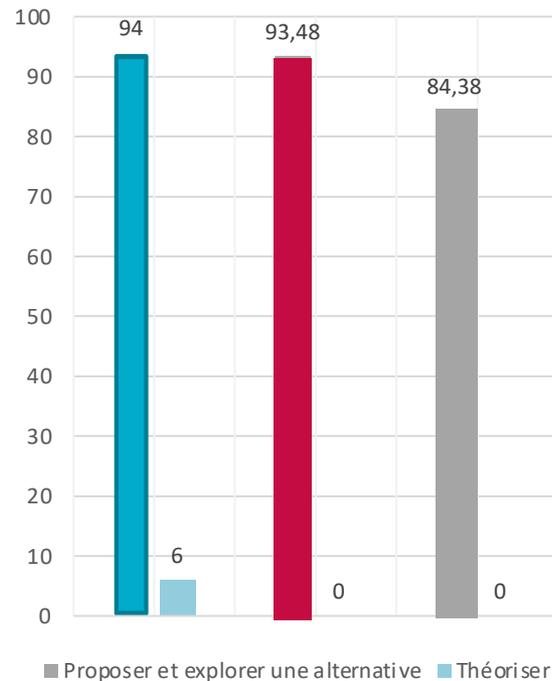
G2

Dyades visionnent un extrait « objectif » de 3 minutes puis le même extrait en vision « subjective ».

G3

Dyades visionnent un extrait « subjectif » de 3 minutes puis le même extrait en vision « objective ».

Niveau 3 réflexivité



Niveau 3

- ✓ Tend, de manière unique, vers
- Théoriser

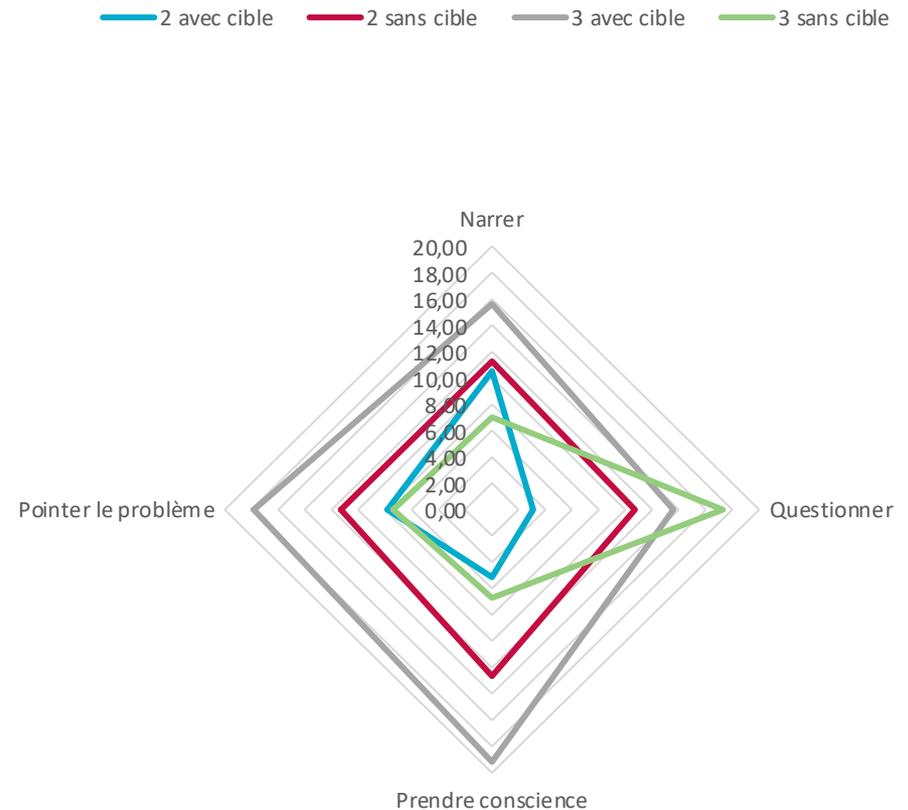
- ✓ Scores identiques pour « proposer une alternative »

Groupes	Premières conclusions						
<p>G1 Dyades visionnent un extrait « objectif » de 3 minutes</p>	<ul style="list-style-type: none"> Possible intérêt lorsque l'on cherche à développer les 3 niveaux de réflexivité et plus particulièrement le niveau 3 (théoriser) sur les pratiques des futurs enseignants. <table border="1" data-bbox="1174 615 1818 741"> <thead> <tr> <th>G1</th> <th>G2</th> <th>G3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>23</td> <td>17,5</td> <td>16,5</td> </tr> </tbody> </table>	G1	G2	G3	23	17,5	16,5
G1	G2	G3					
23	17,5	16,5					
<p>G2 Dyades visionnent un extrait « objectif » de 3 minutes puis le même extrait en vision « subjective ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> Possible intérêt lorsque l'on cherche à développer les processus réflexifs de légitimation du niveau 2 des pratiques des futurs enseignants. 						
<p>G3 Dyades visionnent un extrait « subjectif » de 3 minutes puis le même extrait en vision « objective ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> Possible intérêt : être moins dans la narration mais plus dans l'évaluation des pratiques des futurs enseignants Possible intérêt lorsque l'on cherche à développer l'évaluation de la pratique par l'apprenant des pratiques des futurs enseignants. Possible intérêt pour développer les processus réflexifs les plus élevés des niveaux 1 et 2 des pratiques des futurs enseignants. 						

2. Comparaison des résultats par niveau de processus engagé par les apprenants en fonction de la présence ou de l'absence de cible

	Niveau 1
G2 avec cible	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tend vers <ul style="list-style-type: none"> ▪ la narration ▪ le pointage de problème ▪ Scores les moins homogènes du niveau 2
G2 sans cible	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Scores homogènes
G3 avec cible	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Scores homogènes
G2 avec cible	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tend vers <ul style="list-style-type: none"> ▪ Activation du questionnement

Niveau 1 avec et sans cible

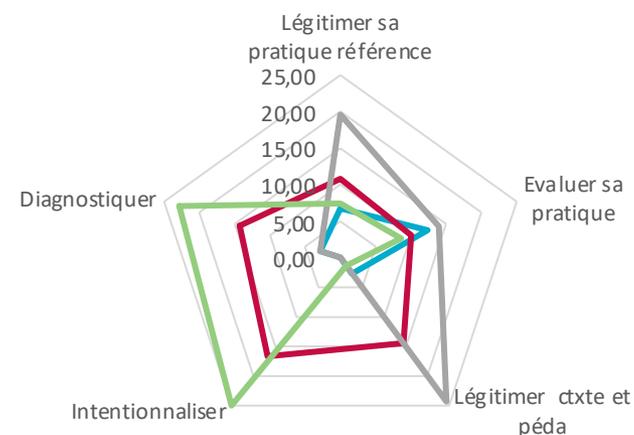


2. Comparaison des résultats par niveau de processus engagé par les apprenants en fonction de la présence ou de l'absence de cible

	Niveau 1	Niveau 2
G2 avec cible	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tend vers <ul style="list-style-type: none"> ▪ la narration ▪ le pointage de problème ▪ Scores les moins homogènes du niveau 2 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sous activation des processus du niveau 2
G2 sans cible	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Scores homogènes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Scores homogènes
G3 avec cible	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Scores homogènes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Activation de la légitimation de la pratique (2)
G3 sans cible	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tend vers <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le questionnement 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tend vers ✓ Le questionnement ✓ l'intentionnalisation

Niveau 2 avec et sans cible

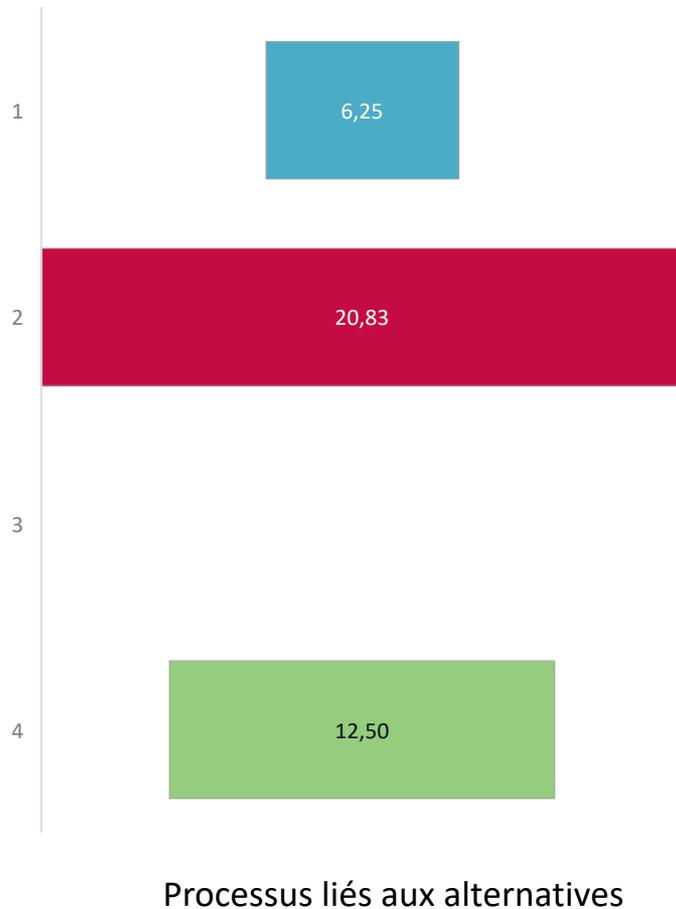
— 2 avec cible — 2 sans cible — 3 avec cible — 3 sans cible



03

2. Comparaison des résultats par niveau de processus engagé par les apprenants en fonction de la présence ou de l'absence de cible

Niveau 3 avec et sans cible



Niveau 3

- ✓ Suractivation des processus liés aux alternatives comparativement aux 2 autres sous-groupes.
- ✓ Deux fois plus de processus liés aux alternatives comparativement à G2 avec cible.

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
G2 avec cible	✓ Potentiel intérêt si l'on cherche à développer spécifiquement la narration et le pointage de problème des pratiques des futurs enseignants.		✓ Processus liés aux alternatives est plus souvent sollicités lorsqu'il n'y a pas de cible que lorsqu'il y a une cible et davantage encore si l'extrait subjectif est après l'extrait objectif.
G2 sans cible	✓ Potentiel intérêt si l'on souhaite développer de manière homogène les processus réflexifs de niveau 1 et 2 des pratiques des futurs enseignants.		
G3 avec cible	✓ Potentiel intérêt si l'on cherche à développer la légitimation des pratiques des futurs enseignants		
G3 sans cible	✓ Potentiel intérêt si l'on cherche à développer le questionnement des pratiques des futurs enseignants. ✓ Potentiel intérêt si l'on cherche à développer l'intention des pratiques des futurs enseignants. ✓ Potentiel intérêt si l'on cherche à développer le diagnostic des pratiques des des futurs enseignants.		

04

1) Intérêt à ajouter un extrait subjectif du point de vue de la réflexivité chez les futurs enseignants ?

- Lorsque l'on cherche à développer les 3 niveaux de réflexivité et plus particulièrement le niveau 3 (théoriser), il ne semble **pas nécessaire** d'implémenter un extrait subjectif de la pratique des futurs enseignants dans le dispositif de formation de l'AESS géré par l'INAS.

2) Si on ajoute un extrait subjectif, quand ajouter ledit extrait (avant/après) du point de vue de la réflexivité chez les futurs enseignants ?

- Ajouter un extrait subjectif avant un extrait objectif semble permettre d'activer de manière **plus spécifique certains types de processus réflexifs de niveau 1 et 2** dans le dispositif de formation de l'AESS géré par l'INAS.
- Ajouter un extrait subjectif après un extrait objectif semble permettre d'activer de manière **plus spécifique les processus réflexifs de niveau 1** dans le dispositif de formation de l'AESS géré par l'INAS.

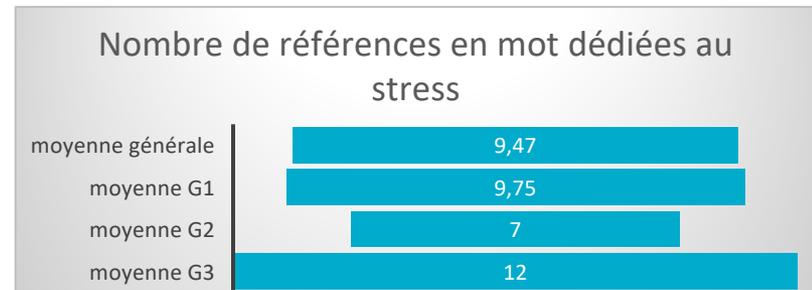
04

3) Si l'on ajoute un extrait subjectif, quel est l'intérêt d'implémenter sur celui-ci une cible du point de vue de la réflexivité chez les futurs enseignants ?

Il semble que l'implémentation d'extraits subjectifs sans cible puisse permettre de développer **plus souvent des propos réflexifs de niveau 3** comparativement aux extraits avec cible.

4) Limites et perspectives

- ▶ Taille échantillon
 - ▶ Approche expérimentale
 - ▶ Approche « au cas par cas » avec des résultats pouvant être influencés par un sujet
 - ▶ Présentation d'une partie des résultats
-
- Inclure l'acceptabilité et l'acceptation des technologies par les futurs enseignants et les formateurs
 - Inclure l'activité du formateur en termes de guidage,
 - l'objet de la réflexivité (centration sur les élèves ? ; thématiques spécifiques développées?)
 - Inclure l'impact des émotions



■ Merci pour votre attention

valerie.duvivier@umons.ac.be;
antoine.derobertmeasure@umons.ac.be;
marc.demeuse@umons.ac.be

N'hésitez pas à consulter les recherches de l'équipe

- ✓ INAS: Bocquillon, Delbart, Derobertmeasure, Demeuse, Duvivier
- ✓ ARC Sim'Pro: Dave, Duvivier et Rocca

- c@fé de l'INAS sur youtube
- Revue Enseignement & Apprentissage

Site « arc sim'pro Umons »