



**HAL**  
open science

# Appréhender des volontés de changement dans des discours d'étudiant×es : quelles perspectives méthodologiques ?

Jules Faure, Hamza Miftah

## ► To cite this version:

Jules Faure, Hamza Miftah. Appréhender des volontés de changement dans des discours d'étudiant×es : quelles perspectives méthodologiques ?. 2024. hal-04921183

**HAL Id: hal-04921183**

**<https://hal.science/hal-04921183v1>**

Submitted on 30 Jan 2025

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



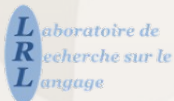
Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

# Appréhender des volontés de changement dans des discours d'étudiant·es : quelles perspectives méthodologiques ?

*Séminaire RACINES – EDUAC*

6 décembre 2024

Organisé par Jules Faure (LRL) et Hamza Miftah (ACTé)



Projet  
EDUAC

**RACINES**  
Réflexivité et Autonomisation par la Coopération et  
l'Innovation pédagogique dans l'Enseignement Supérieur



I-SITE  
CLERMONT  
Clermont Auvergne Project



UNIVERSITÉ  
Clermont Auvergne

# Problématique

« Comment étudier le changement ? Le changement, par essence, échappe plutôt à l'observation. Il est sans doute plus aisé de repérer « un avant » et « un après » par rapport au changement que d'appréhender le processus de changement en lui-même. »

(Domínguez & al., 2024, p.12)

# Programme

- Cadrages contextuels et théoriques
  - Hamza Miftah 9h40
  - Jules Faure 10h00
- Temps de réflexion collectif 10h30
  - À partir de données RACINES et  $\simeq$ EDUAC
- Cadrages méthodologiques
  - Jules Faure 11h10
  - Hamza Miftah 11h40

# Analyser l'autorégulation lors de séances de tutorat d'écriture universitaire

Hamza Miftah

*Séminaire RACINES – EDUAC*

Appréhender des volontés de changement dans des discours d'étudiant·es : quelles perspectives méthodologiques ?

6 décembre 2024

# EDUAC : Objectifs

Etudier la progression dans la maîtrise de l'écriture universitaire d'étudiants participants à un dispositif de tutorat d'écriture

L'autorégulation est considérée comme un indicateur de maîtrise de l'écriture universitaire

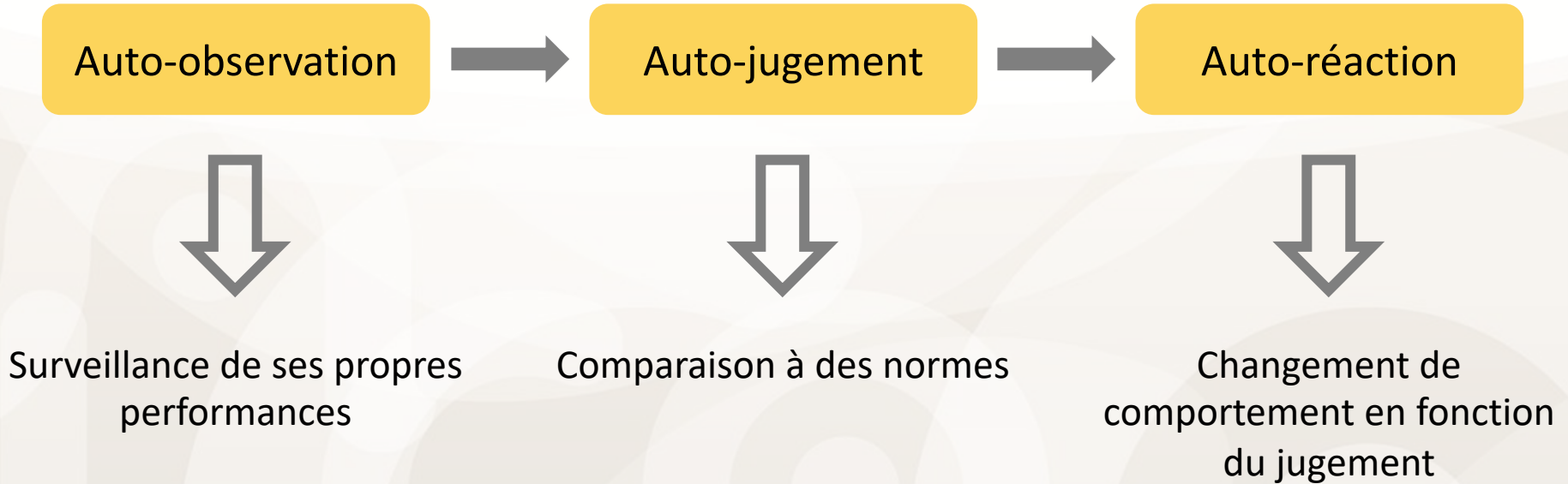
# Autorégulation

« Les processus par lesquels les apprenants activent et maintiennent personnellement des cognitions, des affects, et des comportements qui sont systématiquement orientés vers l'atteinte de buts personnels » (Zimmerman & Schunk, 2011)

- Remaniement conscientisé d'un état pour tendre vers la résolution d'un objectif

# Autorégulation et perspective socio-cognitive

Trois principales sous-fonctions (Bandura, 1991)





# Dimensions de l'autorégulation

## Différentes natures de facteurs d'autorégulation

Définition d'objectifs

Planification

Supervision

Révision

Demande d'aide

Stratégiques

Zimmerman & Martinez-Pons (1986)

Orientation des objectifs

Auto-efficacité

Valeur attribuée à la tâche

Attribution de l'échec

Anxiété

Motivationnels

Erdogan & Senemoglu (2016)

# Dimensions de l'autorégulation

Modèle de Zimmerman (2000)

- Articulation des dimensions autour de trois phases cycliques

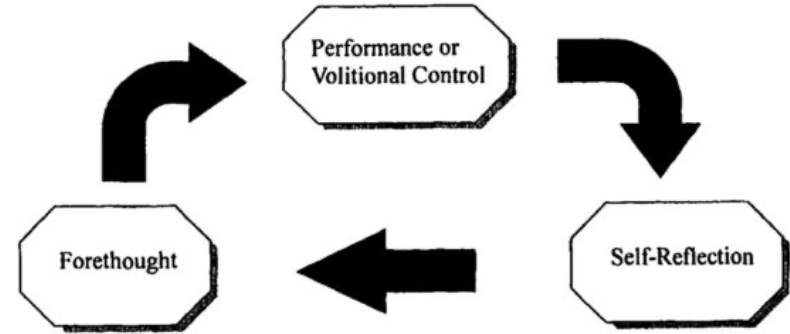


TABLE 1 Phase Structure and Subprocesses of Self-Regulation

Cyclical self-regulatory phases		
Forethought	Performance/volitional control	Self-reflection
Task analysis	Self-control	Self-judgment
Goal setting	Self-instruction	Self-evaluation
Strategic planning	Imagery	Causal attribution
Self-motivation beliefs	Attention focusing	Self-reaction
Self-efficacy	Task strategies	Self-satisfaction/affect
Outcome expectations	Self-observation	Adaptive-defensive
Intrinsic interest/value	Self-recording	
Goal orientation	Self-experimentation	

# Mesure de l'autorégulation

Méthodes fréquentes : questionnaires auto-rapportés et protocoles à voix haute

Cohorte quantitative : questionnaire auto-rapporté passé deux fois

Cohorte qualitative : enregistrement de séances de tutorat et analyse de l'autorégulation

Comment rendre compte d'un progrès dans l'autorégulation par un suivi qualitatif via des enregistrements des séances de tutorat?

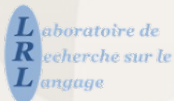
# L'enjeu projectif de la pratique réflexive des étudiant·es en formation à l'enseignement

Jules Faure

*Séminaire RACINES – EDUAC*

Appréhender des volontés de changement dans des discours  
d'étudiant·es : quelles perspectives méthodologiques ?

6 décembre 2024



Projet  
EDUAC



I-SITE  
CLERMONT  
Clermont Auvergne Project



UNIVERSITÉ  
Clermont Auvergne

# Déroulé

## 1. RACINES

Objectifs

Terrains d'étude

## 2. Répertoire didactique évolutif des enseignant·es

## 3. Réflexivité et enseignement supérieur

Approche Par Compétences

Discours réflexifs

## 4. Action, rétrospection et projection

En théorie

En pratique ?

# RACINES : Objectifs

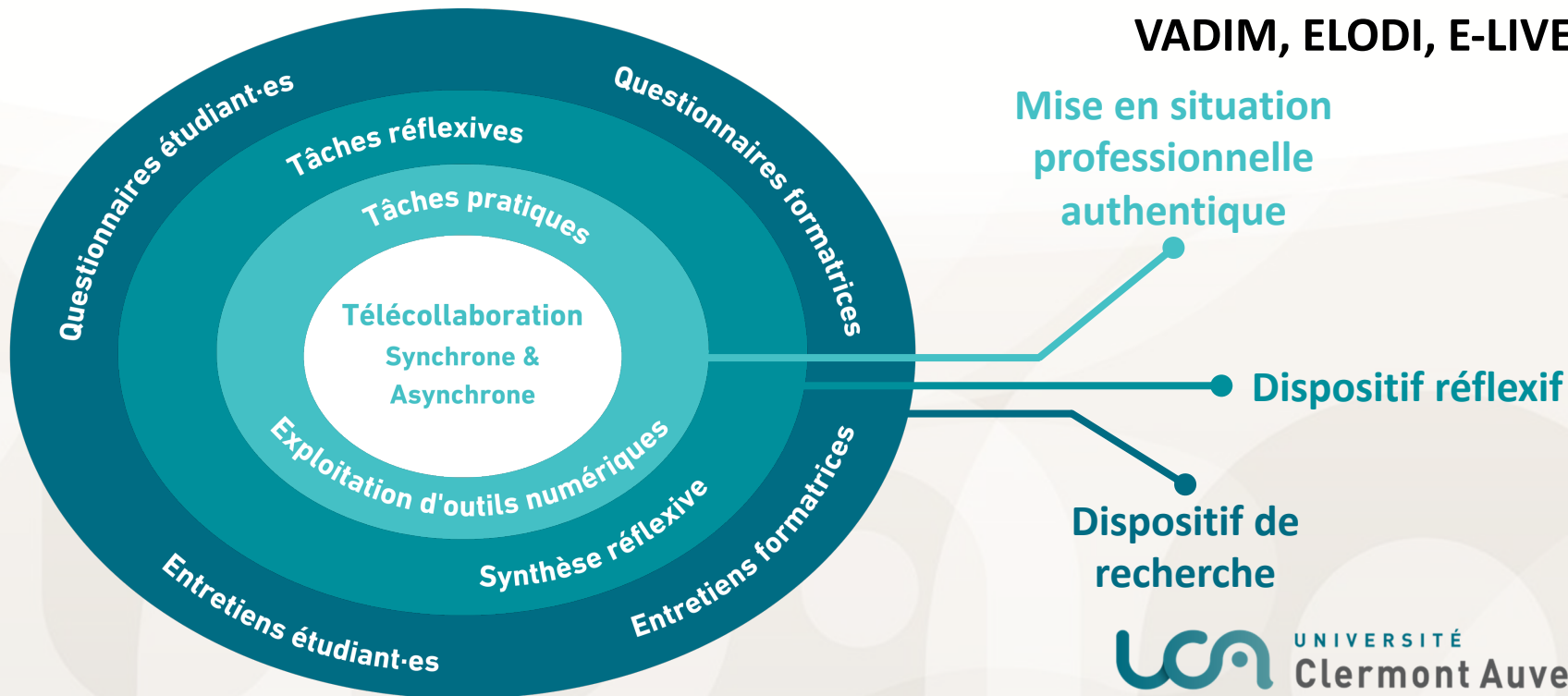
- Étudier l'implémentation de la pratique réflexive dans les formations à l'enseignement des langues étrangères
  - Quels dispositifs pour quelles retombées réflexives ?
- Envisager l'évaluation d'une (méta)compétence réflexive
  - Quelles sont les composantes essentielles d'une démarche réflexive ?

*(entre autres)*

# RACINES : Terrains d'étude

3 dispositifs télécollaboratifs pour l'enseignement-apprentissage des langues :

**VADIM, ELODI, E-LIVE**



# Répertoire didactique évolutif des enseignant·es

« Le répertoire didactique peut être d'emblée défini comme **l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être pédagogiques** dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue cible à un public donné et dans un contexte précis. » (Causa, 2012, p.15)

« Ces savoirs et savoir-faire se forgent à partir des **modèles de référence socioculturels et scolaires intériorisés**, acquis par observation et/ou imitation, et à partir de **nouveaux modèles de référence théoriques et pratiques de formation professionnelle** proposés et rendus disponibles durant la formation. Ils se modifient tout au long de l'expérience enseignante. » (Cadet, 2006, p.49)

« **Son « répertoire didactique » se modifie au gré des situations et des occasions qui se présentent, des obstacles rencontrés et des solutions trouvées... ou non.** » (Cicurel, 2016, p.18)



# Répertoire didactique évolutif des enseignant·es

« En effet, à partir d'une **situation singulière qui est celle d'un enseignant face à sa classe**, à qui un chercheur-enquêteur a demandé de **faire l'investigation détaillée de son action**, va s'opérer une transformation du vécu en une **seconde expérience, qualifiée de réflexive** dans le prolongement des travaux fondateurs de Schön (1983). Et cette seconde expérience dans laquelle l'enseignant n'est plus *sujet agissant* mais *sujet observant et réfléchissant* est **propre à encourager une transformation de l'individu**. » (Cicurel, 2024, p.23)



# Réflexivité et enseignement supérieur : APC

Cadre théorique de l'Approche Par Compétences à l'UCA :

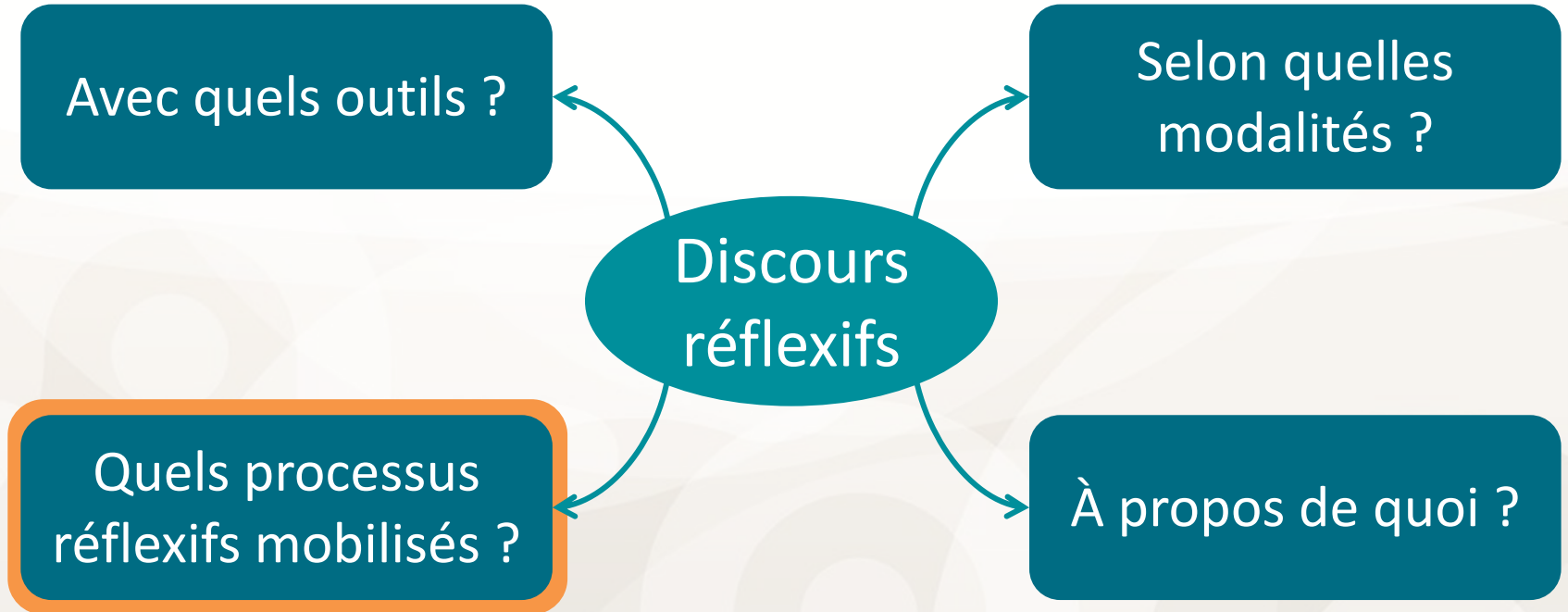
- « La compétence est un **savoir-agir complexe** consistant en une **mobilisation et une combinaison efficace de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être)** internes ou externes dans une famille de situations. » (Tardif, 2006, p.22)
- Développement des compétences via des **Situations d'Apprentissage et d'Évaluation**
- **Autoévaluation** des apprentissages et des compétences via la démarche portfolio

Écho au répertoire didactique des enseignant-es

Écho aux dispositifs télécollaboratifs

Écho à la pratique réflexive

# Réflexivité et enseignement supérieur : discours réflexifs



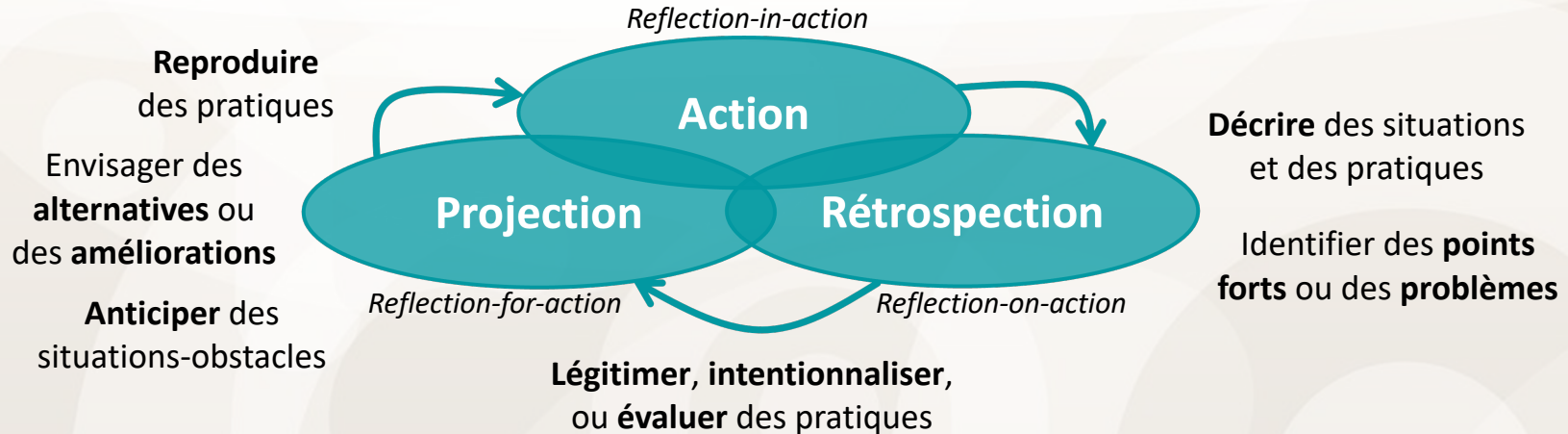
# Action, rétrospection et projection : en théorie

Développement des compétences via (re)définition de pratiques

=

Articulation itérative entre action, rétrospection et projection

(Killion & Todnem, 1991 ; Schön, 1983)

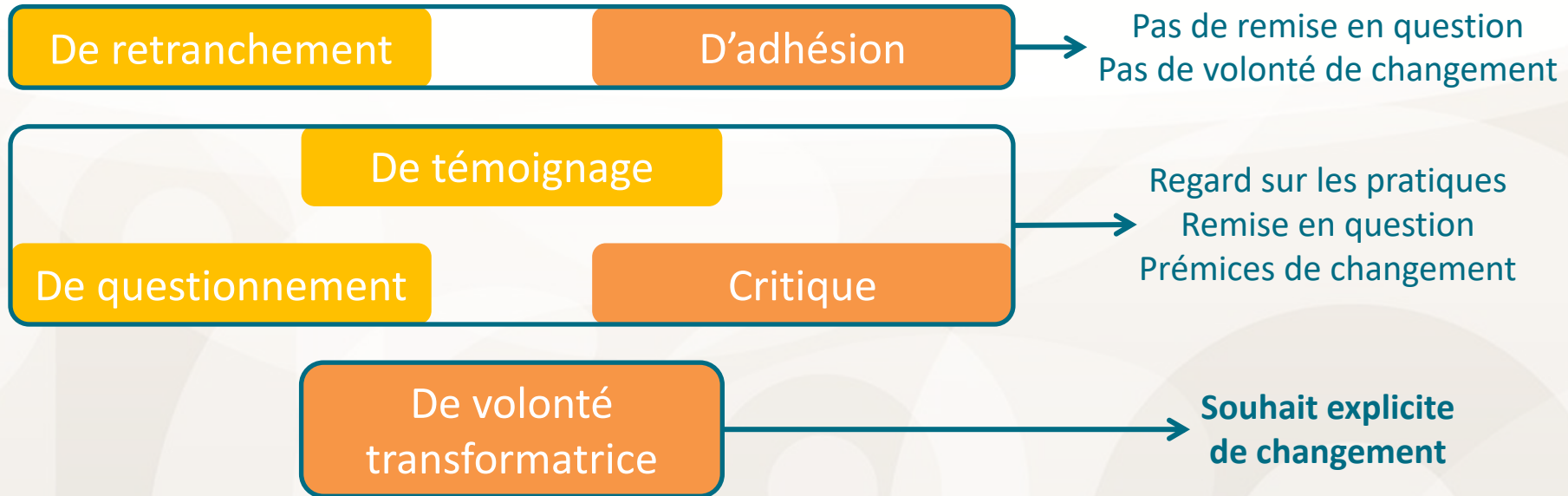


(Derobertmeasure, 2012 ; Maldonado & Balslev, 2024)

# Action, rétrospection et projection : en théorie

Des « **postures réflexives** »

Cicurel (2024) & Jorro (2005)



# Action, rétrospection et projection : en pratique ?

Quelle appréhension méthodologique des discours des étudiant·es sur des compétences et des agirs enseignants ?

Comment y identifier des volontés de changement et des potentialités d'évolution des répertoires didactiques ?

(Quelle articulation entre recherche et innovations pédagogiques dans la mise en place de dispositifs de formation intégrant la pratique réflexive ?)

# Références

- Cadet, L. (2006). Le journal d'apprentissage en mention FLE, stratégie de formation efficace du « praticien réflexif » ? *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 55, 43-61.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique : Une notion complexe. In *Formation initiale et profils d'enseignants de langues* (p. 15-72). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.causa.2012.01.0015>
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : Traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5(3-4), 16-27.
- Cicurel, F. (2024). Réflexivité et répertoire didactique évolutif en didactique du français langue étrangère. *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications*, 75, 18-32.
- 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* [Phdthesis, Université de Mons-Hainaut]. <https://theses.hal.science/tel-00726944>
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47. <https://doi.org/10.7202/1087976ar>
- Killion, J. P., & Todnem, G. R. (1991). A Process for Personal Theory Building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.
- Maldonado, M., & Balslev, K. (2024). Saisir l'évolution du répertoire didactique à travers des récits projectifs dialogués. *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications*, 75, 66-84. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/7393>
- Poumay, M., & Georges, F. (2022). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?* De Boeck supérieur.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. Basic Books.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.

# Temps de réflexion collectif : Traitement et analyse de discours d'étudiant·es

Jules Faure – Hamza Miftah

*Séminaire RACINES – EDUAC*

Appréhender des volontés de changement dans des discours  
d'étudiant·es : quelles perspectives méthodologiques ?

6 décembre 2024



## Extrait RACINES 1 : Hibiscus, Journal de bord VADIM, mars 2024

« Je retiens que cette séance constitue ma première expérience d'enseignement en distanciel. En conséquent, je suis rassuré de la volonté d'apprentissage de la tutorée qui est un caractère que je retiendrai, ce qui est assez rassurant si l'on prend en compte l'appréhension de la 1ère séance (que nous développerons dans la question 2). Je retiens donc cette découverte d'un tout nouveau mode de fonctionnement. En effet, une séance de tutorat en présentiel et distanciel se distingue sur certains points. Des points sur lesquels je dois encore m'adapter (comme le maniement de toutes les fonctionnalités Teams qui me sont peut-être encore inconnu, etc...). »

« Concernant l'utilisation de Teams, j'ai utilisé le partage d'écran (très utile pour travailler avec l'apprenant sur un support). Puis, j'ai simplement vérifié si le chat fonctionnait, mais je ne l'ai pas utilisé. C'est une fonctionnalité dont je me servirai certainement lors des prochaines séances (pour par exemple écrire un mot que l'apprenante ne connaît pas). Il me reste toutefois à découvrir et explorer les autres fonctionnalités de Teams pour enrichir ces séances de tutorat. »

**Q1 : Quelle(s) orientation(s) « temporelle(s) » du discours ?**

**Q2 : Quel(s) processus réflexif(s) mobilisé(s) ?**

**Q3 : Quel découpage du discours ?**

# Extrait EDUAC 1

[<https://youtu.be/pwz9CEdMIHc?t=416>]

La tutrice indique à l'apprenant que son énoncé de thèse apparaît trop tôt dans son texte.

Q1 : Que dire de l'autorégulation de l'apprenant ?

Q2 : Quelle place occupe la tutrice dans le processus de régulation de l'apprenant ?

Q3 : Que dire de l'aspect multimodal de ces données ?

## Extrait RACINES 2 : Hibiscus, Synthèse réflexive VADIM, mai 2024

« A travers VADIM et les tâches réflexives réalisées lors des séances de coordination pédagogique, j'ai pu prendre conscience des difficultés que j'ai rencontré et des erreurs que j'ai pu faire. Pour s'en rendre compte, mettons en perspective ces travaux réflexifs avec la réalité de la séance 6. Selon le tableau de Satar C Wigham, nous pouvons affirmer que je donne des indications temporelles lors de ces séances. Par exemple lors de la séance 6 lorsque je dis « Alors c'est 36'. A 37' ou 38', on débat ». Toutefois la gestion du temps a été une difficulté pour moi lors de ces séances. Dans mon journal de bord de la semaine 11, je décris ceci : « *Je tenais à faire une activité en particulier (avec l'utilisation du Padlet en synchrone) mais nous n'en avons pas eu le temps.* ». En effet, un format de séance de 45 minutes était inédit pour moi : sa gestion m'a posé problème. Dans le même journal de bord, je décris une solution trouvée : « *Je retiens donc que la prochaine fois, je positionnerai les activités que je tiens le plus à faire plus tôt dans le programme de la séance* ». Il s'agit donc de cerner l'objectif principal de la séance dans un premier temps, puis de faire en sorte, si possible, de positionner l'activité correspondante au début de la séance. C'est le cas par exemple lors de cette séance 6. »

**Q1 / Q2 / Q3**

**Q4 : Quelle appréhension des discours rapportés ?**

## Extrait EDUAC 2

[<https://youtu.be/pwz9CEdMIHc?t=917>]

La tutrice et l'apprenant relisent le texte, et l'apprenant fait une intervention sur un point

Q1 : Que dire de l'autorégulation de l'apprenant ?

Q2 : Quelle place occupe la tutrice dans le processus de régulation de l'apprenant ?

Q3 : Que dire de l'aspect multimodal de ces données ?

# Extrait RACINES 3 : Post-tâche réflexive 1 (PT-1), E-LIVE, décembre 2024

## Step 1: Collective reflection

Within your group, discuss each of the following topics. The proposed questions are here to guide you, but you are encouraged to explore other questions that come to mind.

Task design	
As students and learners	As future teachers
Was the task appropriate for this first encounter?	Would you use this kind of task for a virtual exchange? Why?
How did you feel doing this task? Did you meet the task goals?	Do you feel some aspects of the task could be modified or improved? Why? How?
Were there any challenges related to the task content and procedure?	About the organisational dimension of a virtual exchange, which aspects should be considered regarding this kind of task?

Q1 / Q2 / Q3

+ Q5 : Quelle appréhension de la dimension collective orale ?

# Extrait EDUAC 3

[<https://youtu.be/mJZ878mGT2U?t=1186>]

L'apprenant cherche à placer une phrase qui renvoie à son envie de pratiquer la médecine dans le paragraphe mais ne sait pas à quel endroit

Q1 : Que dire de l'autorégulation de l'apprenant ?

Q2 : Quelle place occupe la tutrice dans le processus de régulation de l'apprenant ?

Q3 : Que dire de l'aspect multimodal de ces données ?

# Extrait RACINES 4 : Carnet réflexif collaboratif, E-LIVE, décembre 2024

A

- Le choix du support est important, il faudrait trouver un logiciel accessible à tous et qui peut être facile d'utilisation.
- Il faut définir des consignes claires mais pas trop longues car l'échange deviendrait moins spontané. (Selon le niveau de la classe, on adapte le temps d'interaction, le guidage, l'amorce qui va briser la glace, etc.)
- Une vidéo n'est pas forcément le meilleur moyen de transmettre une présentation, ce n'est pas évident de se filmer en train de parler dans le vide. On se sent un peu seul, ça peut être stressant, et se voir en train de parler nous déconcentre dans la transmission du message (ce qui est le plus important).
- Il serait peut-être plus judicieux de passer par un message vocal d'abord, c'est le juste milieu entre un appel (qui peut être stressant) et un texte (qui peut paraître impersonnel).



C ...

Totalement d'accord, un support authentique peut mettre en valeur l'activité ?

Répondre

C ...

La spontanéité est primordiale dans ce genre d'échange, je suis d'accord !

Répondre

C ...

Très bonne idée, je suis fan !

Q1 / Q2 / Q3

+ Q5 : Quelle appréhension de la dimension collective écrite ?



# Appréhender le changement dans des discours de futur·es enseignant·es : méthodologie d'analyse envisagée

Jules Faure

*Séminaire RACINES – EDUAC*

Appréhender des volontés de changement dans des discours d'étudiant·es : quelles perspectives méthodologiques ?

6 décembre 2024



# Déroulé

1. Question(s) de recherche
2. Orientation des discours et processus réflexifs  
Rétrospection, progression, projection  
Affinage en processus réflexifs
3. Objets de réflexion  
Codage en compétences  
Discours déclarés VS Pratiques effectives
4. Impact des modalités  
Guidages réflexifs  
Dimension collective

# Question(s) de recherche

Comment apprécier/évaluer la mobilisation de la méta-compétence réflexive des étudiant·es ?

- Capter à travers l'analyse des discours
  - l'orientation « temporelle » des réflexions
  - les processus réflexifs mobilisés
    - les postures réflexives qui transparaissent

# Rétrospection, progression, projection

- **Rétrospection** : *reflection-on-action* (Schön, 1983)
  - ➔ Permet d'identifier des objets / situations de réflexion mises en avant par les étudiant·es
- **Progression** : identification de développement des compétences
  - ➔ Permet d'envisager les réflexions sur les compétences au prisme de l'APC (démarche portfolio)
- **Projection** : *reflection-for-action* (Killion & Todnem, 1991)
  - ➔ Permet de capter des volontés de (non)changement à travers la projection vers de futur·es expériences

# Rétrospection, progression, projection

« A travers VADIM et les tâches réflexives réalisées lors des séances de coordination pédagogique, j'ai pu prendre conscience des difficultés que j'ai rencontré et des erreurs que j'ai pu faire. Pour s'en rendre compte, mettons en perspective ces travaux réflexifs avec la réalité de la séance 6. Selon le tableau de Satar C Wigham, nous pouvons affirmer que je donne des indications temporelles lors de ces séances. Par exemple lors de la séance 6 lorsque je dis « Alors c'est 36'. A 37' ou 38', on débat ». Toutefois la gestion du temps a été une difficulté pour moi lors de ces séances. Dans mon journal de bord de la semaine 11, je décris ceci : « *Je tenais à faire une activité en particulier (avec l'utilisation du Padlet en synchrone) mais nous n'en avons pas eu le temps.* ». En effet, un format de séance de 45 minutes était inédit pour moi : sa gestion m'a posé problème. Dans le même journal de bord, je décris une solution trouvée : « *Je retiens donc la prochaine fois, je positionnerai les activités que je tiens le plus à faire plus tôt dans le programme de la séance* ». Il s'agit donc de cerner l'objectif principal de la séance dans un premier temps, puis de faire en sorte, si possible, de positionner l'activité correspondante au début de la séance. C'est le cas par exemple lors de cette séance 6. »

# Processus réflexifs dans la littérature

2<sup>ème</sup> codage des discours : affinage en « processus réflexifs »

Bocquillon & Derobertmeasure, 2018 ; Derobertmeasure, 2012

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Narrer / décrire	Intentionnaliser	Proposer des alternatives
Prendre conscience	Évaluer	Explorer des alternatives
Questionner	Légitimer	Théoriser
Pointer ses difficultés	Diagnostiquer	

- ➔ Élude le fait de pointer des situations/agirs perçus comme positifs
- ➔ Clivage marqué entre **rétrospection** et **projection**
- ➔ Lors du codage avec cette grille, apparition de « conflits » entre certains processus

# Grille de processus envisagée

- Ajouter les réflexions sur des agirs perçus comme positifs
  - ↳ Lien avec l'APC : valoriser les compétences
- Limiter les « conflits » entre processus

Rétrospection	Décrire/narrer Identifier des difficultés ou des points forts	Conceptualiser/théoriser Apporter des preuves
Progression	Légitimer Intentionnaliser	
Projection	Évaluer	

- 3 couches de codage
  - Croisements matriciels avec NVivo®

# Affinage en processus réflexifs

« A travers VADIM et les tâches réflexives réalisées lors des séances de coordination pédagogique, j'ai pu prendre conscience des difficultés que j'ai rencontré et des erreurs que j'ai pu faire. Pour s'en rendre compte, mettons en perspective ces travaux réflexifs avec la réalité de la séance 6. Selon le tableau de Satar C Wigham, nous pouvons affirmer que je donne des indications temporelles lors de ces séances. Par exemple lors de la séance 6 lorsque je dis « Alors c'est 36'. A 37' ou 38', on débat ». Toutefois la gestion du temps a été une difficulté pour moi lors de ces séances. Dans mon journal de bord de la semaine 11, je décris ceci : « Je tenais à faire une activité en particulier (avec l'utilisation du Padlet en synchrone) mais nous n'en avons pas eu le temps. ». En effet, un format de séance de 45 minutes était inédit pour moi : sa gestion m'a posé problème. Dans le même journal de bord, je décris une solution trouvée : « Je retiens donc que la prochaine fois, je positionnerai les activités que je tiens le plus à faire plus tôt dans le programme de la séance ». Il s'agit donc de cerner l'objectif principal de la séance dans un premier temps, puis de faire en sorte, si possible, de positionner l'activité correspondante au début de la séance. C'est le cas par exemple lors de cette séance 6. »

Décrire/ narrer    Légitimer    Intentionnaliser    Conceptualiser/théoriser  
Identifier des difficultés ou des points forts    Apporter des preuves

# Codage orientations / processus réflexifs

Questionnements (entre autres) :

- Quelle interprétation des discours rapportés ?
  - Références à des réflexions antérieures (exemple d'Hibiscus)
  - Références à des réflexions dans l'action
- Données hétérogènes
  - Quelle densité de codage ? 100% des discours ? Quel découpage ?
  - Pour envisager des résultats quantitatifs à partir du codage qualitatif :
    - Occurrences ?
    - Taux de couverture ?



# Objets de réflexion

## Codage en compétences sous-jacentes aux discours

- 6 Macro-compétences identifiées pour l'enseignement-apprentissage des langues médiées par les technologies
  - Focus sur les compétences techno-sémio-pédagogiques

Voir

Faure, J., Foucher, A.-L., & Blanchard Rodrigues, C. (2024, juillet). Promoting the development of techno-semio-pedagogical skills in future foreign language teachers through reflective practice : Which tasks for which reflection objects? *IMPEC - Interactions multimodales par écran. Créativité, innovation, éthique.* <https://hal.science/hal-04739799>

## Confronter les discours réflexifs déclaratifs aux agirs effectifs

- Analyse multimodale des séances en visioconférence enregistrées
- Identifier l'impact des réflexions sur les agirs (perspective longitudinale)

# Impact des modalités : guidages réflexifs

Influence marquée des **consignes et des questions de guidage** dans les tâches réflexives proposées aux étudiant·es sur les retombées dans leurs discours réflexifs.

➔ 1<sup>ers</sup> éléments de comparaison notables avec E-LIVE

Voir aussi

Faure, J., Foucher, A.-L., & Blanchard Rodrigues, C. (2024, juin). Les dispositifs télécollaboratifs en formation d'enseignant·es de langues étrangères : Agentivité et réflexivité comme leviers d'autonomisation des étudiant·es—Futur·es enseignant·es. *Agi-lang - Agentivité, engagement et apprentissage en (didactique des) langues dans des contextes numériques*. <https://hal.science/hal-04739556>

Faure, J., Foucher, A.-L., & Blanchard Rodrigues, C. (2024). Favoriser une démarche réflexive en formation d'enseignant·es de langues étrangères : enjeux et pistes de guidage. *4<sup>ème</sup> Congrès européen de la FIPF - Ensemble en français ! Réfléchir, échanger, agir sur le monde d'aujourd'hui et de demain.* (à venir sur HAL)

# Impact des modalités : dimension collective

- Conserver les codages orientation / processus réflexifs et objets de réflexion
- Méthodologie à construire
  - ➔ Pour appréhender « l'impact » des interactions
  - ➔ Pour appréhender l'hétérogénéité multimodale des réflexions
- Dans la littérature, quelques exemples d'approches :
  - Lord & Lomicka (2007) : Comparaison de la mobilisation de processus réflexifs en fonction de différentes modalités (« *traditional reflection* », « *peer reflection* », « *virtual reflection* »)
    - ➔ Au prisme de la mobilisation de processus réflexifs (typologie Hatton & Smith)
  - Collin (2010) : Mise en avant de « *patterns* » réflexifs dans des interactions écrites en ligne
    - ➔ Au prisme des potentialités sociocognitives des interactions
  - Domínguez (2020) : Mise en avant de l'évolution de l'agir prescriptif
    - ➔ Au prisme de la co-construction des « genre », « style » et du « développement » professionnels

# Références

- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires* [Phdthesis, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4546>
- 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* [Phdthesis, Université de Mons-Hainaut]. <https://theses.hal.science/tel-00726944>
- Domínguez, E. (2020). *Comprendre l'agir prescriptif à travers une démarche réflexive. Analyse de paroles d'enseignantes de FLE* [Phdthesis, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III]. <https://theses.hal.science/tel-03711392>
- Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique »... Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. In S. Beausaert, S. Colognesi, & C. Van Nieuwenhoven (Éds.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes en formation initiale* (Presses Universitaires de Louvain, p. 83-103).
- Killion, J. P., & Todnem, G. R. (1991). A Process for Personal Theory Building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.
- Lord, G., & Lomicka, L. (2007). Foreign Language Teacher Preparation and Asynchronous CMC : Promoting Reflective Teaching. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(4), 513-532.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. Basic Books.

# Analyse de l'autorégulation d'apprenants lors de séances de tutorat d'écriture : méthode envisagée

Hamza Miftah

*Séminaire RACINES – EDUAC*

Appréhender des volontés de changement dans des discours  
d'étudiant·es : quelles perspectives méthodologiques ?

6 décembre 2024

# Etat de la recherche

Aucune étude dans le même contexte

Plusieurs études similaires sur l'autorégulation et la métacognition d'enfants

- Codage par grille d'indicateurs
- Critères adaptés à des enfants (3-5 ans) Whitebread et al. (2009)

<b>Connaissance métacognitive</b>	Connaissance des personnes
	Connaissance des tâches
	Connaissance des stratégies
<b>Régulation métacognitive</b>	Planification
	Supervision
	Contrôle
	Evaluation
<b>Régulation émotionnelle et motivationnelle</b>	Supervision émotionnelle / motivationnelle
	Contrôle émotionnel / motivationnel

# Création d'un codage

Reprise de la grille d'indicateurs

- Modifier les critères pour convenir au contexte

## Deux problèmes

- Processus internes qui n'émergent pas
- Etapes textuelles qui ne sont plus d'actualité

➔ Choix d'une analyse centrée sur l'observable

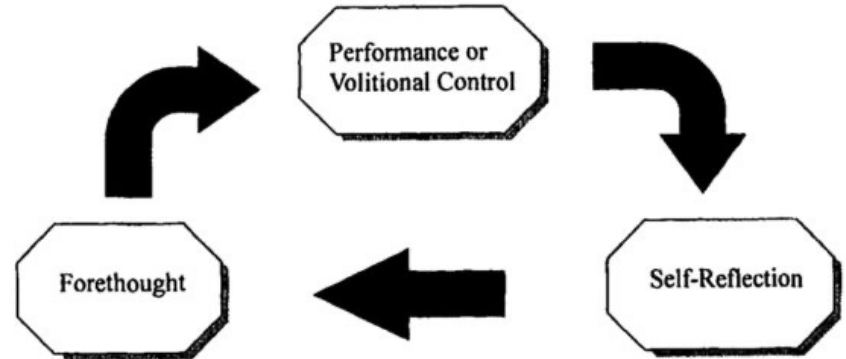


TABLE 1 Phase Structure and Subprocesses of Self-Regulation

Cyclical self-regulatory phases		
Forethought	Performance/volitional control	Self-reflection
Task analysis Goal setting Strategic planning	Self-control Self-instruction Imagery	Self-judgment Self-evaluation Causal attribution
Self-motivation beliefs Self-efficacy Outcome expectations Intrinsic interest/value Goal orientation	Attention focusing Task strategies Self-observation Self-recording Self-experimentation	Self-reaction Self-satisfaction/affect Adaptive-defensive

# Premier codage

Moment	Contexte	Action	Citation	Conséquence sur le texte

Problèmes :

- Influence du tuteur (Externally-regulated learning) (Azevedo et al. 2008; Johnson et al. 2011)
- Découpage des comportements

➔ Choix d'une analyse centrée sur l'action



# Second codage : codage par étapes

Une étape : Temps de traitement d'un aspect du texte qui est sujet à une remise en question pendant la séance

Moment	Contexte	Action de l'apprenant	Citation	Conséquence	Conséquence sur le texte

Etape n°1

Etape n°2

Etape n°3

# Second codage : codage par étapes

Moment	Contexte	Action de l'apprenant	Citation	Conséquence	Conséquence sur le texte
07:35	La tutrice suggère à l'apprenant que son énoncé de thèse apparaît trop tôt dans le texte	Demande d'aide	"How would I move the thesis down ?"	La tutrice lui renvoie la question	
07:45	La tutrice renvoie la question à l'apprenant .[moment de réflexion et silence]	Proposition	"Maybe I should just end the sentence here, go into detail then my argument would be at the bottom ?"	La tutrice encourage sa proposition	La phrase a été déplacée

# Progression dans l'AR ?

## Quelles hypothèses ?

Davantage d'AR spontanée que de régulation externe = meilleure AR ?

Moins de demande d'aide = meilleure autorégulation ?

Apprentissage par "anticipation" : L'apprenant anticipe les remarques du tuteur par expérience et réagit à l'avance

# Pistes de réflexion

## Identifier une progression de l'AR

Quels indicateurs ?

## Aspect multimodal de l'AR

Que dire du non verbal et paraverbal ?

## Part d'influence du tuteur

Comment isoler l'analyse de l'autorégulation de l'apprenant ?

# Références

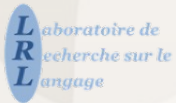
- Aleven, V., Roll, I. D. O., McLaren, B. M., & Koedinger, K. R. (2010). Automated, unobtrusive, action-by-action assessment of self-regulation during learning with an intelligent tutoring system. *Educational Psychologist*, 45(4), 224-233.
- Azevedo, R., Moos, D. C., Greene, J. A., Winters, F. I., & Cromley, J. G. (2008). Why is externally-facilitated regulated learning more effective than self-regulated learning with hypermedia?. *Educational Technology Research and Development*, 56, 45-72.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ, 1986(23-28), 2.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Cleary, T. J., Callan, G. L., & Zimmerman, B. J. (2012). Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: Overview and analysis of SRL microanalytic protocols. *Education Research International*, 2012(1), 428639.
- Delen, E., Liew, J., & Willson, V. (2014). Effects of interactivity and instructional scaffolding on learning: Self-regulation in online video-based environments. *Computers & Education*, 78, 312-320.
- Erdogan, T., & Senemoglu, N. (2016). Development and validation of a scale on self-regulation in learning (SSRL). *SpringerPlus*, 5(1), 1686.
- Johnson, A. M., Azevedo, R., & D'Mello, S. K. (2011). The temporal and dynamic nature of self-regulatory processes during independent and externally assisted hypermedia learning. *Cognition and Instruction*, 29(4), 471-504.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental psychology*, 45(3), 605.
- Senemoglu, N. (2005). *Developmental learning and teaching: from theory to practice*. Ankara, Gazi Bookstore.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., ... & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and learning*, 4, 63-85.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In P. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Self-regulation: Theory, research, and applications/Academic*.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.

# Merci pour votre attention et votre participation !

## *Séminaire RACINES – EDUAC*

6 décembre 2024

Organisé par Jules Faure (LRL) [jules.faure@doctorant.uca.fr](mailto:jules.faure@doctorant.uca.fr)  
et Hamza Miftah (ACTé) [hamza.miftah@doctorant.uca.fr](mailto:hamza.miftah@doctorant.uca.fr)



Projet  
EDUAC



UNIVERSITÉ  
Clermont Auvergne