

## L'adaptation de la pratique filmée à une recherche réflexive sur les modes d'interaction novices\*

par  
François V. Tochon  
Université de Sherbrooke  
Sherbrooke (Québec)

### RÉSUMÉ

Cet article présente les démarches entreprises par l'auteur pour mettre sur pied, au Collège universitaire de Saint-Boniface, une approche originale du micro-enseignement, fondée sur une adaptation en continu de la vidéo-formation. Une série d'options ont été offertes aux étudiants, permettant la transition souple entre des activités à complexité réduite et des activités réelles en salle de classe. L'accent a porté sur la relation pédagogique; l'organisation didactique était subordonnée à la prise en compte de la variabilité des situations en cours d'interaction.

### ABSTRACT

This paper provides a framework for a "revisited" microteaching. It presents the strategies used by the author at the *Collège universitaire de Saint-Boniface* to enhance pedagogical knowledge among student teachers. Here, videoeducation has been conceived in an adaptive way; the emphasis was on instructional flexibility rather than contents segmentation. This *à la carte* program offered the students opportunities to develop smoothly towards more complex and situated practices in real settings. The program itself evolved according to students' choices so as to better fit their educational needs.

---

\* Version remaniée d'une communication présentée lors du troisième congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, Université d'Ottawa, 30 octobre au 1<sup>er</sup> novembre 1991.

Après un bref survol historique du micro-enseignement, nous présentons, dans le présent article, la recherche-action que nous avons mise en oeuvre, dans le cadre d'un cours de micro-enseignement, au Collège universitaire de Saint-Boniface (CUSB) entre 1989 et 1991. Ensuite, nous proposons les options d'un programme original de vidéo-formation. Deux exemples de vidéo-formation à la carte auprès de finissants du baccalauréat en éducation du CUSB illustreront ce programme.

## Historique

Mis au point au début des années 1960 par une équipe de la *Stanford University School of Education* (Allen et Ryan, 1972), le micro-enseignement avait pour but de former les futurs enseignants à la conduite de la classe de façon progressive et simplifiée, en utilisant pour cela une médiation technologique: le magnétoscope. Au départ, il s'agissait d'amener rapidement, le temps d'un cours d'été, des étudiants à développer les capacités nécessaires pour assumer une classe à la rentrée de septembre. De plus, l'idée essentielle était de combler le fossé entre la pratique et la théorie.

La perspective adoptée dans les débuts du micro-enseignement était «comportementaliste». Elle procédait de la démarche de classification des objectifs pédagogiques et des résultats de l'observation des comportements des enseignants à l'aide de grilles, selon des critères bien définis. La méthode utilisée constitue ainsi la rencontre d'un mode de formation et d'un outil technologique, permettant la rétroaction systématique grâce à l'observation rétrospective des comportements filmés. La procédure comprenait alors la présentation de la performance comportementale sur laquelle va porter la micro-leçon, la planification de la micro-leçon, la micro-leçon de cinq à dix minutes devant une classe d'une dizaine d'élèves (la leçon porte sur une performance définie), le visionnement avec un formateur pour évaluation, la reprise de la micro-leçon avec une autre classe et un dernier visionnement critique accompagné d'une évaluation des améliorations.

Dans une seconde période du micro-enseignement développée à la fin des années 1980 (Crahay, 1979; Lévesque, 1987), une perspective plus «fonctionnelle» est adoptée, dans la tentative de combler certaines lacunes de l'approche purement comportementale. Dans la première période, le micro-

enseignement portait sur des objectifs précisés en comportements d'enseignement; dans la seconde période, les objectifs sont définis en termes d'apprentissage d'élèves. C'est ainsi le rapport fonctionnel enseignant-enfants qui est privilégié. Plusieurs comportements de l'enseignant peuvent être jugés adéquats pour autant qu'ils entraînent le comportement visé chez l'apprenant. Des modes de diagnostic fonctionnel sont alors mis en place dont le point focal devient l'apprentissage plutôt que l'enseignement.

Une autre forme de micro-enseignement naît des travaux de Dalgalian (1974), dans une perspective que Wagner (1988) dénomme «exploratoire». Dans la lignée des travaux sur la non-directivité, cette perspective porte à valoriser la personne en formation en une relation chaleureuse et humaine. La réflexion et l'information des personnes formées sur leur propre activité structurante sont spontanées, sans qu'une structure préétablie soit imposée. Un autre aspect de la perspective exploratoire a été développé par Charlier et Donnay (1987). Il s'agit pour ces auteurs de développer une réflexion en collaboration sur les paramètres de la prise de décision au cours des interactions filmées. La perspective exploratoire dépasse le cadre du micro-enseignement proprement dit et utilise l'autoscopie pour confronter la personne avec son image de soi. Le *vidéo-miroir*, selon le terme de Daniel Peraya (1989), s'adapte à plusieurs formes d'auto-évaluation en formation. C'est dans cette perspective exploratoire que se situent les propositions faites dans cet article, tout en mettant l'accent sur les stratégies de réflexion et sur une interaction mieux contextualisée. En effet, comme l'indique Baxter (1991), la dimension dynamique du contexte de la classe est la pièce manquante du micro-enseignement, cette absence risquant de développer des cognitions sans situation (*unsituated cognitions*). Il faut établir un passage progressif entre la vidéo-formation en laboratoire et la vidéo-formation en stage.

### **Un micro-enseignement en recherche-action**

Risko et Towell (1990) indiquent combien l'efficacité des cours de méthodologie d'enseignement repose sur la capacité de préparer les futurs enseignants à résoudre des problèmes complexes dans leur contexte. Il s'agit moins pour les étudiants de savoir quoi faire que de savoir quand et comment le faire au vu des situations imprévues de classes réelles. Aussi la

formation doit-elle intégrer réalistement certaines des incertitudes des contextes pratiques. La simple accumulation de faits et de procédures ne développe pas la connaissance interactive dans laquelle les apprentissages se transforment en action (Richardson, 1990). Le micro-enseignement «revisité» (Collay, 1991) devrait pouvoir s'adapter à des besoins d'apprentissage différenciés et mieux contextualisés. Il ne s'agit pas seulement d'intérioriser mentalement des actions physiques (selon le modèle vygotskien) mais de comparer dans la réflexion plusieurs actions possibles pour tâcher de construire un modèle mental souple susceptible ensuite de s'actualiser de façon adaptative dans des situations diverses, s'accordant à de multiples exceptions. La théorie devient praticienne et multiple, elle se fonde sur la réflexion à partir de cas singuliers (Shulman, 1986; Schön, 1987; Risko et Towell, 1991); elle est ainsi plus descriptive, alors que son orientation originelle, dans la rationalité technique d'inspiration processus-produit, était essentiellement prescriptive.

Le processus-produit est le courant de recherche dont a émergé le micro-enseignement: il consiste à dénombrer certains comportements d'enseignants et à opérer des corrélations avec la réussite des élèves à des tests de performance. Les comportements corrélés de façon significative à la réussite des élèves (par exemple poser de nombreuses questions sur le contenu) étaient intégrés à la formation en micro-enseignement. Dans la formation filmée «nouvelle vague», on peut avoir l'impression que la démarche de recherche est inverse; elle émerge de la formation plutôt que le contraire: c'est le plus souvent la verbalisation des pensées des novices qui fonde l'analyse et permet une avance de la réflexion. Ainsi, les techniques de recherche sont différentes, et toute la logique sous-jacente à l'approche filmée a muté d'un paradigme technocentrique à un paradigme de la réflexion. La recherche réflexive repose sur l'innovation interactive, pédagogique, en continu.

Derrière chaque performance existe une compétence dont la performance n'est que l'indicateur comportemental. En principe, le but de la formation est de développer la compétence, et la performance n'est qu'un sous-produit. Dès lors, la formation est entièrement centrée non sur la performance visée en termes objectivables mais sur la mise en condition délicate et difficile de compétences situationnelles non

isolables, en environnement simulé, ce qui en soi correspond à un paradoxe de ce type de formation qu'il faut tâcher de contourner dès que possible par des enregistrements en environnement réel.

D'après l'expérience de ces deux dernières années, le micro-enseignement, une fois adapté à une orientation cognitiviste très pragmatique, donne de bons résultats dont les aspects majeurs semblent se situer au niveau du savoir-être relationnel, ce qui implique qu'il serait étonnant qu'on réussisse facilement à en isoler les variables pour mesurer tout l'impact de ce type de formation. Dès le moment où l'on s'attache à développer des éléments de formation fonctionnels au sens d'une prise en charge d'environnements complexes, la mesure de performance ne peut plus suffire. Les environnements simples des premiers temps de la recherche sur le micro-enseignement négligeaient cet aspect de la formation et de la recherche, ce qui rend aujourd'hui leurs résultats en partie caduques. En revanche, un micro-enseignement conçu en recherche-action devient un modèle de vidéo-formation en constant remaniement et perfectionnement interne.

Toutefois, il faut garder à l'esprit que les résultats du micro-enseignement, ancienne ou nouvelle formule, sont des résultats intermédiaires: ils suivent éventuellement la phase de formation théorique, mais ils sont rapidement supplantés par les résultats des stages en environnement réel. Rien ne remplace le stage, puis la pratique réelle avec la responsabilité d'une classe. Le micro-enseignement constitue un intermédiaire utile, voire indispensable pour des personnes ayant de moindres aptitudes relationnelles, et convaincant quand il s'agit de porter tranquillement l'attention sur des éléments clefs de la profession, étant entendu que ces éléments ne sont pas scindés des autres éléments. Le micro-enseignement permet de porter davantage d'attention à certains éléments didactiques et pédagogiques sans négliger les autres, de façon, peut-être, à entériner une mémoire de l'expérience qui amène plus tard à se souvenir, en situation professionnelle, de ces éléments formateurs fondamentaux. En d'autres termes, il y a peu de chances d'avoir vraiment développé des acquis définitifs ou stabilisés en termes de performance en fin d'un cours de micro-enseignement. Le choc du terrain est simulé, il est donc atténué, réduit.

Le cours a été fondé sur la recherche cognitive relative à l'enseignement et à l'apprentissage; dix habiletés pédagogiques de base mises en évidence dans la littérature de recherche sont choisies, cinq étant centrées sur l'enseignant: l'improvisation, la narration d'expérience, la pragmatique éducative, le style d'enseignement et la connaissance de la matière, cinq autres sur l'apprenant: le style d'apprentissage, la métacognition, l'adaptation, l'écoute et la négociation. Plusieurs moyens de planification sont proposés dans le cours, mais le plus fréquent est l'usage de cartes de concepts ou «toile d'araignée» (Tochon, 1990b). Le studio d'enregistrement n'est pas l'endroit le plus adéquat pour déployer des connaissances didactiques propres aux contenus; aussi il a été suggéré aux étudiants des moyens de se libérer du contenu pour entrer en relation humaine et pédagogique. Les habiletés pédagogiques de base sur lesquelles l'étudiant travaille ne sont pas isolées ou isolables mais il s'agit, lors de l'enregistrement, de porter son attention sur l'une d'elles plus particulièrement. Certains étudiants voulaient en travailler deux à la fois, et l'on ne s'y est pas opposé, voyant que ça semblait leur convenir et qu'ils apprenaient tout aussi bien. Les dix habiletés pédagogiques mises en évidence dans la littérature de recherche ont une correspondance au plan des performances avec les objectifs spécifiques des modules d'Allen et Ryan (1962).

La structure de cours initialement utilisée est inspirée de Baril et Dragon (1989). Le cours s'étend sur deux semestres et compte sept séances d'enregistrement, chacune étant suivie d'une séance de visionnement en groupe de réflexion et d'évaluation formative peu directive sur les prises de vue de la semaine qui précède. Il faut garder une certaine souplesse dans l'organisation; dans certaines séances, il paraît préférable de consacrer une heure à un sujet «de crise» en ne voyant qu'une séquence d'un seul étudiant, plutôt que de passer tous les enregistrements en revue et d'accorder la moitié du temps au visionnement. Dans le modèle d'Allen et Ryan (1962), le visionnement est préorganisé, et tout le monde fait la même chose; on peut alors passer à côté d'un événement capital pour la formation d'un candidat ou manquer une discussion sur un point de la profession qui n'apparaît dans aucun manuel mais qui saute aux yeux du formateur, tout à coup. Dans cette optique souple, le micro-enseignement permet une autoformation continue du formateur et une théorisation

progressive de la pratique, tout en collant au terrain d'expérience.

Au Collège universitaire de Saint-Boniface (CUSB), les étudiants ont une période de stage en novembre-décembre. Alors que le micro-enseignement leur paraît en général un élément important de leur formation au premier semestre (avant le stage), il peut leur paraître insipide après le stage: l'environnement simulé rend peu compte des réalités contextuelles d'une vraie classe quand on en a déjà fait l'expérience<sup>1</sup>. Pour cette raison, nous avons été amené à modifier l'organisation du micro-enseignement en cours d'année afin de répondre aux besoins de formation. La première année, deux remarques ont fait surface en janvier: 1) les séquences de huit minutes sont souvent trop courtes pour faire un travail sérieux, il faut le temps de se chauffer; un temps plus long permet d'exercer des aptitudes à la négociation et certaines habiletés complexes; 2) il est plus important, après un premier temps de vidéo-formation, de travailler des situations «anormales», celles qui font écueil à la profession (cas d'indiscipline, etc.), que des situations dont la complexité est volontairement réduite. Les sessions ont ainsi été progressivement allongées; selon le groupe (le cours comprenait trois groupes de huit étudiants), nous avons travaillé sur des périodes de vingt ou trente minutes d'enregistrement, ou en enregistrement en continu pour le groupe entier, chacun pouvant intervenir pour montrer comment il résoudreait une situation problématique à sa façon.

La seconde année, nous avons anticipé les perceptions poststage. Nous avons proposé des modules souples et de durée variable au gré des besoins; de même pour les visionnements et les *feed-backs*. La nécessité d'une réflexion approfondie sur des environnements complexes a été prise en compte; un consensus a été établi pour que chaque stagiaire soit filmé en classe réelle pendant son stage. Quatre séances de visionnement sur les stages ont été prévues dès janvier 1991 suite aux enregistrements de stage de novembre-décembre (d'autres enregistrements ont eu lieu par la suite jusqu'à la fin février, avec des élèves d'écoles avoisinantes ou selon des initiatives à la carte). En général, les visionnements de stage ont porté sur les 15-20 meilleures minutes d'enregistrement de chacun, celles qui paraissaient les plus typiques d'un problème rencontré sur le terrain. Le cours s'est adapté étroitement aux besoins de

formation de chaque équipe. Les dix habiletés pédagogiques de base servent d'instrument conceptuel pour réfléchir aux situations vécues et permettent la communication des expériences. Le cadre entier de la formation est ainsi en exploration permanente.

En résumé, à la suite de la première année d'expériences (Tochon 1989 et 1990a), les approches autoscopiques et hétéroscopiques ont été multipliées en plusieurs sous-programmes «à la carte» pour répondre au besoin d'un apprentissage individualisé, par petits groupes, et mieux contextualisé. Le premier bloc du grand stage (six semaines) coupait le rythme du micro-enseignement, et la transition entre le stage et la seconde session d'autoscopie devait être mieux assurée que dans le système alors généralement en vigueur. Au CUSB, les grands stages des finissants sont organisés en deux sessions de six semaines; la première commence à la mi-novembre. Les cours reprennent en janvier, micro-enseignement compris. Ce système interdit en partie une alternance régulière entre pratique et théorie; les étudiants n'ont souvent pas le temps de vraiment réfléchir à leur expérience pratique, leur temps libre peut être surchargé par la préparation de listes d'objectifs. De plus, certains étudiants semblent passer une partie de leurs nuits, pendant les stages, à rédiger un journal de bord rendu parfois obligatoire. Ces problèmes se retrouvent dans de nombreuses institutions.

### **Une structure de cours souple et adaptée**

Pour pallier ces aspects bien connus de la formation initiale, la seconde session a été utilisée, sur la proposition des étudiants<sup>2</sup>, pour réfléchir sur des leçons réelles filmées pendant les stages. L'éventail complet de ce programme en vidéo-formation à la carte comprenait les options suivantes:

- A. avant l'enregistrement
  - A1 planification par objectifs;
  - A2 planification par organisateurs didactiques thématiques en projets globaux (durée variable);
  - A3 planification par cartes de concepts;
  - A4 absence de planification pour exercer l'habileté à répondre aux situations d'apprentissage impromptu;
  - A5 planification par l'un des moyens A1 à A3, mais pour un autre étudiant, afin de comparer les manières de planifier ou d'exercer des situations de suppléance.



## B. l'enregistrement

- B1 enregistrement en studio d'une séquence de huit minutes chacun (en début de première session);
- B2 enregistrement en studio d'une séquence de vingt minutes à deux étudiants, en alternance sur un même sujet ou dans une même discipline;
- B3 enregistrement en studio d'une séquence d'une heure à quatre étudiants en alternance, pour une même discipline;
- B4 enregistrements libres en studio, successifs, pendant une demi-journée, sur des problèmes de gestion de classe (discipline, suppléance ou remplacement, cas problèmes): quand un étudiant a une solution à proposer ou une remarque à faire, il prend la place devant la caméra;
- B5 enregistrement en studio avec des élèves des écoles avoisinantes lors de séances supplémentaires, volontaires, en fin de journée;
- B6 enregistrement en classe de stage (40 à 80 minutes).

## C. après l'enregistrement

- C1 séance de visionnement d'une séquence pédagogique en groupe et examen d'une habileté de base;
- C2 *idem*, mais plusieurs habiletés sont examinées, celles que les étudiants ont individuellement tenté de développer;
- C3 séance de visionnement, à deux ou trois étudiants, d'une séquence et *feed-backs* entre pairs;
- C4 séance de visionnement, à deux ou trois étudiants, de plusieurs séquences et *feed-backs* entre pairs;
- C5 séance vin-fromage avec visionnement en soirée des meilleures vidéos;
- C6 visionnement à l'aide de grilles selon le modèle traditionnel: emploi individuel d'une grille, ou emploi dans le groupe pour une même habileté;
- C7 visionnement à l'aide de directives choisies individuellement pour répondre à certains types de problèmes (développement d'une habileté de base par exemple).
- C8 examen en groupe de questions propres à une discipline suite à un enregistrement prolongé à plusieurs étudiants (voir B3 et B4).

- C9 choix des modes de compte rendu d'expériences, variables selon les groupes: analyse individuelle, journal de bord<sup>3</sup> rendu chaque quinzaine librement pour retour d'information (pendant les périodes de cours) ou rendu en fin de session; correspondance entre pairs; rendez-vous avec l'animateur; autres.
- C10 entretien personnel avec l'animateur;
- C11 organisation d'une journée de visionnement des meilleures séquences personnelles (chacun choisit sa séquence) lors d'une rencontre intergroupe (pour profiter des expériences des autres groupes de micro-enseignement);
- C12 possibilité de changer de groupe ou de changer les groupes pour en modifier les dynamiques après quelques semaines.

### Deux exemples de vidéo-formation à la carte

L'essence de ce programme en vidéo-formation «nouvelle vague», à la carte, est pragmatique. Il ne s'agit pas de transmettre des dogmes mais de permettre un développement, individualisé pour ceux qui le préfèrent ou en groupe pour d'autres, qui réponde à des besoins professionnels concrets. Par exemple, un groupe de sept étudiants a souhaité organiser une session de suppléances simulées (quinze minutes). Chacun a préparé une séquence pour un remplaçant, le but étant d'échanger les planifications entre étudiants, au hasard. Quelques minutes avant l'enregistrement, le suppléant a reçu la planification et a dû agir comme dans le contexte d'un remplacement réel, quand on reçoit un bref plan, du matériel, et que l'on doit se lancer:

JULIE<sup>4</sup>: «La dernière séance d'enregistrement de micro-enseignement était très intéressante. C'était une situation aussi réelle que possible, bien que poussée à l'extrême, et vraiment pratique. Pratique parce qu'en quatrième année d'éducation, nous sommes souvent appelés à faire des remplacements. Dans mon cas, la situation se rapprochait (en partie) de la réalité que j'ai vécue lors de mes premiers grands stages. J'ai revu ma cassette et je remarque qu'heureusement je ne parais pas énervée, bien que je l'étais. Il était intéressant que nous ayons tous fait la même expérience car nous pouvions comparer nos façons de mener une classe. Également,

personnellement, j'ai noté jusqu'à quel point chaque étudiant avait préparé sa leçon pour le suppléant».

THÉODORE: «J'ai bien aimé la séance où l'on avait à improviser une période de suppléance. Cette pratique nous a permis de souligner des aspects peu explorés dans le contexte des cours réguliers. On a beaucoup discuté et expérimenté sur la négociation. Un suppléant doit avoir des attentes plus flexibles que l'enseignant régulier. Cela au sens où le suppléant doit envisager la tenue d'une classe autre que ce qui lui est prescrit. J'ai retenu particulièrement une proposition selon laquelle le suppléant devrait avoir en tout temps une dizaine de leçons types à portée de la main. Ceci lui permettra, dans le cas d'une classe extrêmement pénible de récupérer la classe avec un sujet qui lui est familier. Dans le même ordre d'idées, on a aussi suggéré que le suppléant ait une introduction ou un début de classe type, c'est-à-dire que, peu importe la matière, le suppléant aborde les élèves de façon dynamique, créant ainsi un climat propice à son enseignement. Cette technique permet aussi au suppléant de prendre connaissance de différentes données (liste de noms, instruction, matière, sujet, etc.) qui serviront les démarches et stratégies mises en place. Finalement, le suppléant doit rester calme et composer rapidement avec de nombreux éléments qui lui sont étrangers».

SANDY: «Cette leçon est une expérience personnelle, au niveau de la onzième année. Il n'y a vraiment pas de miracle ou de solutions toutes faites à recommander. C'est au suppléant de se débrouiller pour avoir une bonne gestion de classe et faire passer le message de sa leçon. Ici, dans le cadre de la suppléance, la diversité des opinions des suppléants devient une source d'enrichissement, et on essaie de trouver une stratégie à chaque cas de suppléance».

MARIE-JOSEPHE: «Il est fort probable, quand tu entres dans une salle de classe en jouant le rôle d'un suppléant, que le professeur que tu remplaces ne t'a rien laissé pour la journée. Pas de plan de leçon, pas d'activités et pas de plan de classe. Selon moi, il faut, dès le début de la classe, s'introduire comme professeur qui remplace le professeur régulier. Il est pertinent d'expliquer aux élèves les attentes disciplinaires pour la journée. Être suppléant est un travail très difficile. La séance n'était pas entièrement réelle, mais j'ai appris plusieurs choses. Je n'ai pas fait beaucoup de suppléance mais, à

partir de notre dernière improvisation, je suis plus consciente de comment les élèves au présecondaire et au secondaire vont agir. À mon avis, c'est assez difficile de suivre exactement la leçon préparée par le professeur absent. Il faut adapter la leçon selon les besoins et les attitudes des élèves. Gardez votre propre style d'enseignement n'importe où et n'importe quand vous enseignez».

Un autre groupe a souhaité exercer la gestion de classe pour résoudre des problèmes de discipline. La stratégie a été décidée en concertation entre les étudiants. En début de chaque session d'enregistrement (sessions alternées, en continu), les élèves ont reçu chacun un message individuel indiquant à chacun sa ligne de conduite: «élève docile mais inattentif», «élève paresseux qui a oublié son matériel», «élève studieux qui pose beaucoup de questions», «élève hyperactif qui veut aller au lavabo», «élève passif et silencieux», etc. Devant la caméra, les apprentis enseignants ont dû faire face à différents cas de gestion, les problèmes étant répartis dans le temps afin de ne pas rendre la classe ingérable:

ALBERTE: «L'enregistrement de la séance a débuté avec Danièle<sup>5</sup>. Elle a tenté autant que possible de faire parler les élèves. Elle voulait connaître leurs opinions concernant la nouvelle politique du français. La majorité des élèves n'écoutait pas; les élèves se parlaient entre eux. Danièle n'a pas réussi à maintenir l'ordre dans sa classe. Lorsque je l'ai remplacée, j'ai changé tout à fait d'activité. Puisque les élèves n'étaient pas intéressés à discuter, j'ai pensé qu'une façon de maintenir un peu de discipline était de les faire travailler individuellement. Au moment du visionnement, nous avons constaté un contraste entre mon attitude et celle de Doris. Je suis tombée dans l'extrême opposée. J'étais dure, je parlais fort. Je n'aime pas être comme ça. Comme nous l'avons dit en classe, il n'est pas facile d'avoir le juste milieu: garder le contrôle tout en étant affectueux. J'ai expérimenté une situation semblable lors de mes stages. Je n'ai pas commencé à enseigner en étant aussi dure que dans cette simulation. Mais à partir d'un moment, le comportement des élèves change. Je ne pense pas que cela soit à cause de mon comportement à moi. C'est des élèves âgés de 12 à 14 ans. Et à un moment, ils n'en peuvent plus. Ils ne sont pas intéressés à apprendre ce que l'on tente de leur enseigner, même si on essaie de les motiver en établissant un lien avec

leur vécu. La septième année, par exemple, avait la réputation dans l'école d'être une classe très indisciplinée. Les élèves n'avaient pas envie d'être là, ils avaient envie de s'amuser. Alors, à ce moment-là, toutes les théories de la motivation tombent».

GONTRAN: «Au lieu d'écrire des pages sur la discipline, j'ai décidé de nommer dix points pertinents que j'ai suivis durant mon stage:

1. Il faut être très strict au début;
2. Il faut dire très clairement les règlements de la classe aux élèves;
3. Il faut également leur expliquer les conséquences;
4. Rester toujours objectif: donner la même punition pour la même infraction;
5. Garder toujours son calme (Si les élèves voient que tu commences à perdre ton calme, ils te mangeront!);
6. Ne jamais donner une seconde chance à un élève;
7. Identifier le leader de la classe et tenter de le contrôler;
8. Punir un élève à la fois et jamais une classe entière (Il vaut mieux réprimander un élève très sévèrement en privé plutôt que de le faire devant la classe);
9. Avoir l'appui de ton directeur;
10. Être très flexible!

Ce dernier point est le plus important, car un enseignant doit être prêt pour n'importe quoi. J'ai observé pendant mon stage qu'un enseignant doit être capable de prendre des décisions très rapidement. Alors, je constate qu'il y a un paquet de compétences à apprendre, mais chaque fois, quand je suis devant une classe, j'apprends quelque chose. Les sessions du micro-enseignement m'aident beaucoup; surtout les sessions où on reçoit le *feed-back*».

GERTRUDE: «Je suis beaucoup plus contente avec cette deuxième improvisation. Je me sentais plus à l'aise, car j'étais capable d'oublier la présence constante de la caméra. C'était presque comme si j'étais en train d'avoir une simple conversation avec les élèves. Je n'avais aucun problème de discipline. Je crois que les élèves s'intéressaient à ce que je voulais communiquer».

AMÉLIE: «La première intervention par un «élève» était imprévue, et il s'agissait d'une remarque insignifiante, je crois. De toute façon, j'ai voulu «positiver» cette intervention, m'en servir à bon escient, alors j'ai

orienté cette intervention inutile de la part de l'élève en quelque chose de positif, d'utile, qui servirait le but de la leçon. C'est une façon de valoriser l'élève. Peut-être le souci d'être bien claire dans mes énoncés devient un peu exagéré ou ennuyeux: il me semble que je répète la formule, c'est-à-dire un peu trop souvent. Je veux absolument que tous comprennent et saisissent les principes que j'éclaire. La deuxième intervention était également imprévue, lorsqu'un «élève» a souligné un élément dans l'illustration qui m'avait échappé. Il m'a fallu donc faire une adaptation encore une fois, mais j'essaie de ne pas être brusquée par ces surprises, mais de composer avec ces situations au fur et à mesure qu'elles se présentent. Pendant tout ceci, j'essaie de guider le parcours de la leçon, car je crains de perdre l'intérêt des élèves».

AMBROISE: «Il faut dire que j'ai beaucoup aimé cette séquence. Je l'ai trouvée très importante et valable quant à l'ensemble du micro-enseignement. Mais je n'ai pas réussi la tâche voulue. Il aurait fallu que je sois plus sévère. Les scènes individuelles deviennent plus importantes que l'ensemble de la séquence. Et ainsi, le plan de leçon devient insignifiant».

Les enregistrements, l'autoscopie et l'hétéroscopie étaient parallèles au cours de méthodologie générale (curriculum et instruction) et permettaient ainsi, malgré tout, une certaine progression en alternance. Par exemple, les cartes de concepts ont été abordées en cours parallèlement à leur pratique; il en fut de même pour les autres méthodes de planification. De façon générale, ce mode de formation a nécessité une grande disponibilité de la part du professeur-animateur, et il n'est pas étonnant qu'en fin de deux sessions de dix semaines le classeur de fiches d'entretien ait compté cent-vingt rendez-vous pour des approches personnalisées avec les vingt-quatre étudiants du cours.

### **Conclusion**

Cet article a présenté les démarches que nous avons mises en oeuvre dans un programme de vidéo-formation à la carte, organisé en dernière année de B.Ed., au Collège universitaire de Saint-Boniface, avec des étudiants qui réfléchissaient beaucoup. Deux exemples de sessions à la carte ont été présentés, telles qu'elles ont été élaborées par les étudiants pour répondre à leurs besoins. Ce modèle de formation réfléchi est adapté, de façon continue, aux sollicitations des participants. Ces sessions

d'autoscopie ont ainsi été conçues en recherche-action. La recherche-action en formation permet d'améliorer les modèles de formation sur le terrain, en réponse aux besoins d'apprentissage, selon le modèle de l'évaluation répondante (Guba et Lincoln, 1983). De plus, certains éléments du processus et des produits du cours peuvent fonder des approches ethnométhodologiques ou cognitives de la planification, de la cartographie conceptuelle, de l'actualisation des plans, de la pensée des apprenants-enseignants.

JOHN: «Ce que j'ai apprécié, c'est que nous ayons pris le temps de poser des questions sur les leçons des autres. Les commentaires étaient aussi positifs et enrichissants. J'ai trouvé que ceci était un bon exercice et je pense qu'il est à retenir pour les futurs finissants en éducation».

STEWART: «La différence entre nos premiers enregistrements et ceux après Noël est incroyable. À la fin, on dirait que nous étions des personnes différentes. Les «O.K.» qui accompagnaient chaque phrase au début, ne réapparaissaient plus vers la fin. Sandy a bien réglé le problème de l'élève qui pose trop de questions ou qui veut pousser le prof à partir dans une digression. À l'élève qui posait une foule de questions, elle a dit que le sujet avait déjà été abordé, que l'élève devrait revoir ses notes et que s'il avait encore des problèmes, il devait venir la voir après la classe».

L'évaluation, dans cette optique et telle qu'elle a été pratiquée dans ce cours, est formative interactive. Elle consiste en une rétroaction et en une réflexion en commun (réflexion sur l'image et sur l'image relationnelle de soi). Ce *feed-back* interactif peut être lui-même enregistré et permettre d'améliorer à la fois la perception que le candidat a de lui, et le cours lui-même. La recherche, en formation-réflexion, peut être organisée en continu, sur la base des verbalisations des étudiants sur leurs prestations enregistrées. C'est là que l'on trouve les indices les plus convaincants de l'impact réel des sessions et des moyens de les améliorer.

#### NOTES

1. THÉODULE: «Au cours des stages, j'ai appris que l'enseignement ne s'étudie pas; il s'apprend sur le tas. Le stage fut un apprentissage difficile, parfois démoralisant».
2. Voici la réflexion de CÉLESTIN à ce sujet: «Au lieu de s'auto-évaluer après chaque enregistrement, je pense qu'après chaque

enregistrement, un autre étudiant du groupe devrait évaluer la performance. Ce geste permet à l'étudiant de recevoir et d'accepter des critiques objectives, car souvent en s'auto-évaluant, on a l'habitude d'être trop sévère ou des fois pas assez sévère. En second lieu, le cours de micro-enseignement devient selon moi inapproprié après les premiers grands stages. Une meilleure façon de résoudre ce problème est de remplacer la session de micro-enseignement par une session de discussion sur les grands stages pour le second semestre». Ainsi, les étudiants du Collège universitaire de Saint-Boniface réfléchissaient non seulement à leur propre session mais aussi à la structure du cours.

3. Cette approche personnelle de la formation peut être fructueuse et a prouvé son efficacité (Raymond, Butt et Yamagishi, 1991). Cependant, amenée sans précaution ni réserve, elle peut être ressentie comme un viol de personnalité. Cette approche ne devrait pas être rendue obligatoire et une alternative devrait être proposée (Tochon, 1991).
4. Les prénoms sont des pseudonymes. L'orthographe a été rétablie.
5. Pseudonyme.

#### BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN, Dwight W. et RYAN, Kevin (1972) *Le micro-enseignement: une méthode rationnelle de formation des enseignants*, Paris, Dunod, 158 p.
- BARIL, Paul et DRAGON, Denis (1989) *Micro-enseignement, cahier de l'étudiant: rapport d'analyse des micro-leçons*, Winnipeg, Collège universitaire de Saint-Boniface, 171 p.
- BAXTER, Juliet A. (1991) «An Evaluation of the Microteaching Movement in Relation to Cognitive Approaches to the Study of Reaching», communication présentée au congrès annuel de l'*American Educational Research Association* (AERA), Chicago, avril 1991.
- COLLAY, Michelle (1991) «Microteaching Revisited: Through the Looking Glass and What Alice Found There», communication présentée lors du congrès annuel de l'*American Educational Research Association* (AERA), Chicago, avril 1991.
- CHARLIER, Évelyne et DONNAY, Jean (1987) «Étude des décisions pédagogiques prises par les enseignants lors de la planification», dans *Formation-Recherche en éducation* (Namur, Facultés universitaires Notre-Dame-de-la-Paix), vol. 3, n° 10, 60 p.
- CRAHAY, Marcel (1979) «Un essai de micro-enseignement: une perspective fonctionnelle», *Revue française de pédagogie*, n° 48, p. 21-34.
- DALGALIAN, G. (1974) «Micro-enseignement et non-directivité dans la formation des enseignants.», *Orientations: Essais et recherches en éducation*, vol. 14, n° 51, p. 305-317.



- GUBA, Egon G. et LINCOLN, Yvonne (1983) *Effective Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass, 423 p.
- LÉVESQUE, Marcienne (1987) «Vingt ans de micro-enseignement à l'Université de Montréal», *Repères*, n° 11, p. 91-99.
- MacLEOD, Gordon R. (1987) «Microteaching: End of a Research Era?», *International Journal of Educational Research*, vol. 11, n° 5, p. 531-541.
- PERAYA, Daniel (1989) «L'audiovisuel au service du perfectionnement des enseignants: une expérience d'autoscopie à l'Université de Genève», *Cahiers de la section des Sciences de l'éducation* (Université de Genève), n° 56, 35 p.
- RAYMOND, Danielle, BUTT, Richard L. et YAMAGISHI, R. (1991) «Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale des enseignantes et enseignants: approche autobiographique», Communication présentée lors du 59<sup>e</sup> congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) dans le cadre du colloque «Les savoirs des enseignants, leur formation et les fondements de leur compétence professionnelle», Université de Sherbrooke, mai 1991.
- RICHARDSON, Virginia (1990) «Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice», *Educational Researcher*, vol. 19, p. 10-18.
- RISKO, Victoria J. et TOWELL, J. (1990) «Video-Based Case Analysis to Enhance Teacher Preparation», communication présentée lors du 34<sup>e</sup> congrès annuel de la *College Reading Association*, Nashville, novembre 1990.
- \_\_\_\_\_ (1991) «The Effect of Video-Based Case Methodology on Pre-service Teachers' Problem Solving and Critical Thinking», communication présentée lors du congrès annuel de l'*American Educational Research Association (AERA)*, Chicago, avril 1991.
- SCHÖN, Donald A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass, 355 p.
- SHULMAN, Lee S. (1986) «Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching», *Educational Researcher*, vol. 15, n° 2, p. 4-14.
- TOCHON, François V. (1989) *Guide de l'improvisation bien planifiée, réflexion sur l'image* (cahier de l'étudiant), Winnipeg, Collège universitaire de Saint-Boniface.
- \_\_\_\_\_ (1990a) «L'improvisation bien planifiée, de la base de connaissances pédagogiques à son application: contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation», dans ROY, Gérard-Raymond (dir.) *Contenus et impacts de la recherche universitaire en sciences de l'éducation* (tome 3: Enseignement et

apprentissage), Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 951-958.  
(Actes du deuxième congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Université de Sherbrooke, 1<sup>er</sup> au 3 novembre 1989)

\_\_\_\_\_ (1990b) «Les cartes de concepts dans la recherche cognitive sur l'apprentissage et l'enseignement», *Perspectives documentaires en éducation*, n° 21, p. 87-105.

\_\_\_\_\_ (1991) *L'enseignement stratégique, transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*, Toulouse, Éditions universitaires du Sud, 325 p.

WAGNER, Marie-Cécile (1988) *Pratique du micro-enseignement, une méthode souple de formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 214 p.

(Acceptation définitive en juillet 1992)