Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 65/1974 (1974)

Artikel: Expériences de micro-enseignement
Autor: Bettex, F.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-116282

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Expériences de micro-enseignement

Introduction

Les expériences dont il est question ici ont été menées durant les années 1972 et 1973, dans deux établissements vaudois de formation des maîtres: le Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire (SPES), qui reçoit les futurs maîtres des collèges et des gymnases à l'issue de leurs études académiques, les Classes de formation pédagogique (CFP), qui reçoivent, elles, les futurs maîtres de l'enseignement primaire, après l'obtention du baccalauréat ou du diplôme de culture générale des gymnases.

Il serait faux de prêter à ces expériences un caractère de rigueur scientifique; il serait faux, par conséquent, de chercher dans ce texte autre chose qu'un témoignage, au sens où ce mot désigne un ensemble d'opinions, associées à des faits vécus.

Nous n'avons pas la prétention, non plus, d'infirmer ou de confirmer des résultats obtenus ailleurs et par d'autres. Nos expériences furent si étroitement liées à des contraintes locales, inhérentes au fonctionnement des établissements, elles furent si limitées aussi, quantitativement, qu'elles ne peuvent prendre à priori une valeur exemplaire. Mais elles peuvent susciter l'intérêt de ceux qui, responsables de la formation des maîtres, souhaitent en améliorer les résultats, tout en connaissant des conditions de travail analogues.

Conditions dans lesquelles ces expériences ont été faites

Les exercices de micro-enseignement ont été préparés et réalisés par M. Michel Dubois, aujourd'hui directeur du Séminaire pédagogique, M. Edgar Savary, doyen des Classes de formation pédagogique et le soussigné. Pour des raisons d'emploi du temps, aucun des formateurs habituels — maîtres d'application, maîtres de didactique, etc. — de l'une ou de l'autre des deux écoles n'y prit part. Ce point a son importance et nous y reviendrons.

Cette équipe directoriale disposait d'un circuit fermé portatif AKAI, comprenant un magnétoscope, une caméra et un moniteur. Les exercices avaient lieu dans une salle d'école ordinaire.

Au Séminaire pédagogique, ils furent proposés à des candidats à l'enseignement avant leur entrée à l'année pédagogique proprement dite. Il s'agissait donc de personnes qui n'avaient aucune expérience de l'enseignement. Aux Classes de formation pédagogique, les exercices furent intégrés dans un cours de méthodologie que le doyen et le soussigné donnèrent exceptionnellement durant l'année scolaire 1972-1973.

Pourquoi faire appel au micro-enseignement?

La formation des maîtres souffre d'une crise, qui n'est pas étrangère aux difficultés que connaissent également les centres de recherches pédagogiques et les projets de réformes scolaires. D'emblée nous désirons préciser notre attitude: ce ne sont pas ces institutions qui sont en cause, mais bien les espoirs fous dont on les a investies.

Ainsi, au moment même où de nombreux établissements de formation font peau neuve et se développent, après une période d'euphorie durant laquelle on leur prédisait un rôle décisif dans l'amélioration sans douleur de l'école, leur utilité même est contestée aujourd'hui par ceux qui devraient en être les premiers bénéficiaires, les maîtres et souvent les directeurs et les autorités scolaires.

Or cette crise, pensons-nous, ne tient ni à une décadence de ces écoles, sous l'effet perversif d'idéologies par exemple, ni à un défaut congénital de la formation des maîtres, comme on voudrait nous le faire croire.

La cause en est, paradoxalement, une plus grande lucidité, aujourd'hui par rapport à hier, sur les choses de l'école.

Logiquement, cette lucidité accrue aurait dû rendre la formation des maîtres plus solide, plus forte, moins «discoureuse» qu'autrefois. En réalité, son premier effet est de nous révéler que nous sommes beaucoup plus ignorants sur les processus d'enseignement que ne le pensaient les didacticiens d'il y a trente ans. Et ce ne sont pas certaines recherches scientifiques actuelles, portant sur la manipulation de une ou deux variables, qui aident les praticiens.

Il est banal de dénoncer l'écart qu'il y a aujourd'hui dans la formation des maîtres entre la théorie et la réalité — la réalité de tout un chacun. Mais n'oublions pas que cet écart, autrefois, pouvait être impunément grand et en apparence sans dommage pour personne dans la mesure où la théorie et la pratique étaient sacralisées. Ainsi, plus l'enseignement est proche du rite et plus il est facile de prétendre que l'on forme des maîtres: il suffit, en effet, de les initier au(x) rite(s). Dans le passé, les Ecoles normales enseignaient le rite du comportement magistral. Aujourd'hui, certains instituts pédagogiques trouvent leur assiette dans celui de la rénovation pédagogique.

L'ennui est que les rites ont une vie de plus en plus courte.

Mais vouloir leur échapper exige du courage et celui qui s'y engage découvre vite qu'il est très démuni. Ainsi, le formateur pédagogique a tôt fait d'établir l'inventaire des instruments qui sont traditionnellement à sa disposition. Ils sont, en tout et pour tout, au nombre de deux:

1° les leçons de psychopédagogie, à caractère fortement théorique, même si le professeur, par la restitution de ses propres expériences, leur donne une teinte réaliste;

2° les exercices d'enseignement dans une classe d'application ou de stage, qui mettent le jeune maître dans une situation beaucoup trop complexe pour qu'il puisse la comprendre et la dominer.

Dans un cas comme dans l'autre les conditions d'apprentissage sont médiocres et, quoi qu'on dise, les exercices dits pratiques servent plus à sélectionner qu'à former, surtout s'ils sont peu nombreux.

Le fait qu'aujourd'hui, les échecs soient assez rares ne change rien à l'affaire: simplement le seuil de sélection a été abaissé.

De plus, cela a été souvent répété, il ne suffit pas de donner aux jeunes maîtres des informations sur la psychologie de l'enfant ou la sociologie de l'éducation pour qu'ils se trouvent en mesure, ensuite, d'éviter certains comportements jugés indésirables. Et il n'y a guère de cohérence entre les intentions qui animent les cours théoriques et le «pataugeage» des commencements, durant lesquels le débutant se raccroche, non pas aux vieilles recettes scolaires affinées dans les Ecoles normales, mais aux comportements millénaires de l'être aux abois.

Le recours au micro-enseignement, sous la forme d'expériences, a été dans notre esprit une tentative de combler le vide entre l'étude purement théorique et le teaching intégral.

Expérience de février-mars 1972

Choix des aptitudes. Rappelons que les auteurs Allen et Ryan, dont nous nous sommes beaucoup inspirés pour mettre sur pied cette première expérience, désignent par «teaching-skill» ou «skill» l'aptitude pédagogique à laquelle s'entraîne l'élève-maître pendant un exercice de micro-enseignement.

Parmi la quinzaine de skills[1] qu'ils proposent, auxquels il faut ajouter ceux — une dizaine — que faisait pratiquer le professeur G. Becker à la Pädagogische Hochschule de Fribourg-en-Brisgau (RFA), nous en avons retenu sept:

la sensibilisation préalable (set induction),
la variation des stimuli,
le questionnement exploratoire qui demande des réponses développées,
le recours au silence et aux indications non verbales,
le renforcement,
l'utilisation des exemples,
les techniques d'exposé.

Ce choix, arbitraire dans la mesure où il correspondait à une certaine conception que nous avions de l'enseignement, accordait la priorité à quelques comportements par rapport à d'autres; il a eu pour conséquence d'imposer à nos élèves-maîtres des «skills» relativement traditionnels d'une part, mais aussi d'autres qui ont dû leur paraître tomber du ciel.

L'échec que connut par exemple l'entraînement au skill «Recours au silence et aux indications non verbales» doit être attribué, à notre avis, au fait que les élèves-maîtres, à ce moment de leur formation, n'éprouvaient pas la nécessité de l'employer et considéraient même cet exercice comme grotesque. Car le maître débutant est beaucoup plus préoccupé, au contraire, par le souci d'avoir à parler.

[1] *Skill*: Nous n'entrerons pas ici dans la discussion habituelle au sujet de la définition d'un skill. Est-ce un geste, une série de gestes, une action caractérisée par sa fonction? Cette discussion n'est cependant pas sotte; elle est liée au problème du choix des skills pour un type donné de formation.

Ces remarques mettent en évidence le caractère artificiel que pourraient prendre les exercices de micro-enseignement si ne se développait pas, parallèlement à eux, une réflexion méthodologique et si en même temps le jeune maître n'acquérait pas, peu à peu, les connaissances nécessaires pour faire ses propres choix pédagogiques.

Par là nous constatons, d'ores et déjà, que le micro-enseignement ne saurait être une technique isolée.

Organisation des exercices. L'entraînement dura huit semaines. Sept futurs candidats à l'enseignement secondaire s'y soumirent volontairement, avant le début de l'année pédagogique proprement dite. Une séance d'introduction permit aux instructeurs de présenter les principes du micro-enseignement ainsi que le sens du premier exercice. Un texte, consacré au skill, «la sensibilisation préalable», fut remis à chaque participant. Par la suite chaque nouveau skill fit l'objet d'un texte analogue; il parvenait aux élèves-maîtres quelques jours avant qu'ils eussent à pratiquer le ou les comportements proposés.

Mais contrairement à ce qui se fait dans la plupart des instituts de formation où le micro-enseignement est appliqué, nous n'avons offert aucune démonstration préalable, que ce fût sous forme de films modèles ou de micro-leçons données par nous. L'étudiant se présentait à chaque exercice avec pour tout bagage le texte qu'il avait reçu et la préparation qu'il avait faite.

La micro-leçon durait cinq minutes, montre en main, devant cinq à six enfants et généralement les six autres étudiants.

La caméra était tenue par une assistante du Séminaire pédagogique. Celle-ci n'avait pas reçu d'instruction particulière; par la force des choses, elle filmait surtout l'élève-maître.

La micro-leçon terminée, l'enregistrement était visionné sur place: pendant dix minutes — il faut compter les temps d'arrêt qui permettent la discussion — l'étudiant se trouvait confronté avec sa propre image.

Puis, pendant quinze nouvelles minutes, dans une salle qui était mise à disposition, l'étudiant s'isolait et préparait une fois encore la même micro-leçon, en tenant compte de l'expérience qu'il venait de faire et des propos qu'il avait entendus, de la bouche de ses camarades et des instructeurs.

La micro-leçon (2e édition) était ensuite donnée devant cinq autres enfants.

Les dix dernières minutes de l'exercice étaient utilisées à voir l'enregistrement de cette deuxième leçon, dans les mêmes conditions que la première fois.

L'horaire d'un exercice était donc le suivant:

0 — 5′	micro-leçon (1re édition)
5′ — 15′	visionnement et discussion
15′ — 30′	préparation de la 2e édition
30′ — 35′	micro-leçon (2e édition)
35′ — 45′	visionnement et discussion

Les enfants. «Nos» enfants ne recevaient pas, comme dans les expériences américaines, une véritable instruction préalable, pas plus

qu'un salaire. Tout au plus leur donnions-nous quelques explications, sitôt après qu'ils s'étaient installés dans la salle du micro-enseignement. Ils étaient informés de la durée de l'exercice, de son caractère incomplet par rapport aux leçons habituelles et du fait qu'il s'agissait d'une préparation au métier de maître.

Nous choisissions les groupes d'élèves de manière que chaque étudiant trouvât l'occasion d'enseigner à des gosses d'âges et même de sections différents. Ces variations se combinaient avec celles des skills et les jeunes maîtres en étaient naturellement informés avant qu'ils commencent à préparer la micro-leçon.

Après la micro-leçon les enfants étaient envoyés dans une salle où l'un de nous leur remettait un questionnaire dont les items portaient sur la leçon, le sujet traité et le maître ou la maîtresse (voir plus loin, à propos de l'évaluation).

Nécessité d'une information « diplomatique ». Le recours à des élèves appartenant à d'autres écoles impliquait que nous donnions des explications aux directeurs et aux maîtres. Une séance d'information eut lieu avec les directeurs tandis qu'une circulaire, rédigée par nos soins et décrivant le micro-enseignement, était remise aux maîtres.

Cela n'empêcha pas quelques collègues de nous soupçonner de soumettre leurs élèves à des expériences inhumaines, d'autant plus que nous pénétrions dans les bâtiments scolaires armés d'un magnétoscope et d'une caméra. N'était-ce pas le début aussi, pensaient certains, d'une opération dont l'intention finale était de filmer tous les enseignants?

Il convient donc, chaque fois que des exercices nouveaux sont proposés dans une école, de donner une information aussi habile que possible. Elle doit avoir pour but d'enlever le sentiment que des intentions inavouées sont dissimulées derrière ce qui est ouvertement proposé. Mais elle doit aussi éviter que la technicité de l'exercice soit un obstacle à sa compréhension immédiate et engendre de l'agressivité.

Tous les responsables de la formation des maîtres savent que deux types de soupçons pèsent sur eux, et ils doivent en tenir compte, surtout s'ils ont recours à la collaboration — souvent indispensable — de directeurs, de maîtres et d'élèves d'autres écoles:

Le premier est que les exercices de formation causent un préjudice grave aux enfants; dans ce contexte le mot «cobaye» revient souvent. Le deuxième est que la formation tend à exercer sur le jeune maître une pression intolérable qui lui rogne sa personnalité.

Que l'on n'est jamais assez habile, assez prudent, dans ce domaine de l'information, l'incident que nous rapportons ci-dessous, à propos de l'évaluation, le démontre.

Evaluation des exercices. Les micro-leçons étaient évaluées:

a) par le jeune maître lui-même, grâce au magnétoscope;
b) par les autres étudiants;
c) par les élèves;
d) par les instructeurs.

Les jeunes maîtres ne reçurent aucune formation, aucune directive, à propos de l'évaluation. Ils étaient donc incapables d'analyser une leçon

autrement qu'en termes de jugements globaux. Ils n'avaient aucune idée non plus de ce qu'est un objectif pédagogique. Ce fut, avec l'absence d'une instruction approfondie au sujet des skills, le défaut le plus grave de notre expérience.

Il y eut donc une contradiction entre la rigueur de l'organisation, dans laquelle manquait cependant le chaînon de la démonstration préalable, et la pauvreté instrumentale de nos étudiants, ne sachant quoi dire et quoi penser devant leurs propres images et réduits de ce fait à recourir aux instructeurs.

Nous retrouvons là les faiblesses de l'apprentissage traditionnel, bien que la micro-leçon soit une grande simplification pour l'étudiant, en comparaison des leçons de stage par exemple. Vue sous cet angle, la micro-leçon est une sorte de preuve involontaire du caractère peu adéquat des exercices pédagogiques qui ont cours habituellement. Car si l'étudiant est dérouté par la micro-leçon, combien plus doit-il l'être par la leçon de quarante-cinq minutes devant vingt-cinq élèves!

Cela explique que nos élèves-maîtres avaient beaucoup de peine à tirer parti de ce que la bande enregistrée leur apportait. N'est-ce pourtant pas le plus grand bénéfice qu'un débutant puisse tirer de sa formation que la capacité de s'améliorer au vu de ce qu'il a lui-même réalisé?

Comme nous l'avons déjà dit, leur incapacité à analyser puis à évaluer rendit les étudiants très dépendants de nous, particulièrement après le visionnement des bandes. Nous fûmes ainsi encouragés à livrer sur-le-champ des conseils très précis — le peu de temps que nous avions à disposition nous donnait toutes les excuses pour le faire. Mais l'entraînement à l'auto-évaluation en souffrait beaucoup.

Quant à l'évaluation par les enfants, elle fut d'emblée très bien acceptée par les étudiants. Malheureusement, cette participation des élèves fut brève; des autorités scolaires, averties de ce que nous incitions des gosses à juger leurs maîtres, nous donnèrent l'ordre de l'interrompre. Cet incident est significatif de ce que nous avancions plus haut. Ces autorités, ignorantes des faits et des intentions, nous jugèrent uniquement selon les critères qui avaient cours à une époque marquée par la contestation scolaire. Dans ce climat obsessionnel, le micro-enseignement devenait une action subversive.

Le problème de la deuxième micro-leçon. Nous entendons par là le deuxième exercice, qui a lieu ving-cinq minutes après le premier, et qui est consacré au même skill. Il devrait permettre à l'étudiant, dans le cursus imaginé par les psycho-pédagogues américains, de se corriger à chaud et de mettre à profit le feed-back que constituent les images de l'enregistrement ainsi que les remarques faites par les camarades et les instructeurs.

Or, nous avons constaté, aussi bien lors de cette expérience que plus tard, en d'autres circonstances, que cette répétition presque immédiate de la micro-leçon était une erreur avec les élèves-maîtres que nous avions.

A la fébrilité que provoque la première expérience pédagogique s'ajoute celle que cause le spectacle de sa propre image: dans ces conditions, l'étudiant nous a paru très peu apte à prendre le recul

nécessaire pour se corriger avec un minimum d'objectivité. La plupart des jeunes maîtres se rendaient ensuite dans l'isoloir dans un état peu propice à la réflexion et au retour sur soi-même que devrait demander la préparation d'une micro-leçon améliorée.

Il en résultait que la deuxième édition de la micro-leçon était souvent moins bonne que la première. La spontanéité, l'élan étaient diminués; par contre, les défauts qui avaient été décelés n'avaient pas été suffisamment approfondis pour qu'ils donnent lieu à une reconversion véritable.

Ainsi la deuxième leçon était plus une épreuve subie qu'une occasion de renouvellement et d'amélioration.

Faut-il en rendre responsable l'absence d'une véritable instruction préalable qui eût permis à l'étudiant de tirer de sa première leçon tout le profit que l'on peut obtenir d'une expérience lucidement menée? Il est certain que les candidats eussent été moins déroutés devant les résultats de leur travail s'ils avaient été initiés à des méthodes d'évaluation et si nous leur avions fourni, avant les exercices pratiques, quelques notions théoriques auxquelles ils auraient pu se référer.

Evaluation du micro-enseignement par les élèves-maîtres. A la fin des exercices de micro-enseignement, les étudiants furent appelés à exprimer leurs remarques. Nous les avons groupées comme suit:

Remarques positives

- Prise de conscience de l'importance de la réaction des élèves.
- Prise de conscience de ce que l'on est soi-même, de sa propre image, de sa propre autorité.
- Prise de conscience de la nécessité de formuler clairement les objectifs d'une leçon.
- Découverte de différentes techniques d'enseignement et des possibilités qu'elles offrent.
- Intérêt de la documentation remise.
- Possibilité de «faire des gaffes avant».
- Apprécié le fait de n'avoir pas eu des sujets imposés.
- Apprécié le fait d'être en présence de cinq élèves seulement et pendant cinq minutes.
- La caméra n'a pas gêné.

Remarques négatives

- Six séances sont nettement insuffisantes.
- Les deux micro-leçons consacrées au même skill sont trop rapprochées. On n'a pas le temps d'intégrer les remarques entendues. Le fait de devoir recommencer tout de suite conduit le stagiaire à renforcer les aspects positifs et à ne tenir compte que des éléments faciles à corriger. Un changement durable et profond nécessite un long mûrissement.
- Difficulté d'approprier le choix du sujet au skill. Tous les sujets ne se prêtent pas avec un égal bonheur aux exercices proposés.
- Peut-être le fait d'être devant 5 élèves seulement est-il trop sécurisant. La situation serait toute différente devant 25 élèves.

– Dans la discussion qui suit la micro-leçon il faudrait insister plus sur les aspects positifs.
– Vers la fin de la série d'exercices, ceux-ci apparaissaient comme un test à subir.

Souhaits

– Que les exercices soient plus nombreux.
– Que des modèles ou des exemples soient présentés au début de l'entraînement.
– Que les techniques enseignées coïncident avec les enseignements des didactiques des branches.

Conclusions tirées de l'expérience de février-mars 1972

Plusieurs remarques des étudiants rejoignaient les nôtres. Les plus importantes, celles dont nous pensions qu'elles devaient être prises en considération lors d'expériences ultérieures, avaient trait aux aspects suivants:

– le caractère artificiel de la deuxième micro-leçon,
– l'absence de modèles ou d'exemples préalables, que nous avons liée à l'absence d'instructions méthodologiques,
– la difficulté pour l'élève-maître de trouver un sujet de leçon approprié au skill entraîné,
– le nombre des exercices et la durée de la période d'entraînement,
– le prolongement nécessaire de ces exercices initiaux sous la forme de mini-leçons de vingt minutes par exemple, devant un nombre d'élèves supérieur à six.

Si nous avons déjà commenté les deux premières remarques, nous avons jusqu'ici négligé de relever les autres. Elles méritent pourtant qu'on s'y attarde un instant.

La difficulté pour l'élève-maître de trouver un sujet puis de le «traiter»

La tradition, c'est-à-dire le vécu scolaire de l'élève-maître, le pousse dès ses premiers exercices pédagogiques à chercher un sujet, afin de se préparer à le traiter. Le micro-enseignement, étant donné sa nature et les intentions de ceux qui le proposent, oblige l'élève-maître à se faire violence: la première place y est donnée, non pas au sujet à traiter, mais au comportement du maître, qui doit être adéquat à des objectifs pédagogiques.

Mais il reste que ce comportement ne peut être utilisé dans une situation sans sujet, sans matière, et il paraît difficile de demander à un étudiant de s'entraîner à conclure une leçon en faisant abstraction de tout contenu. Dans ce dernier cas, le maître débutant doit s'ingénier à trouver un sujet qui a déjà fait l'objet d'une leçon chez les élèves ou avec lequel ceux-ci sont déjà familiarisés, d'une façon ou d'une autre.

Il en est de même avec l'entraînement au questionnement ou à l'utilisation du silence et des indications non verbales.

Il faut rapprocher cette difficulté de celle qui provient de l'idée acquise dès les premières années de scolarité qu'une leçon vaut essentiellement par le nombre de connaissances du maître relativement à

l'ignorance des élèves. Nous avons eu de ce fait toutes les peines du monde à faire comprendre à nos étudiants qu'une courte période de sensibilisation — qui peut prendre place au début d'une leçon habituelle — n'est pas un cours universitaire condensé...

Le nombre des exercices et la durée de la période du micro-enseignement

Nos contraintes particulières nous interdisaient d'accorder à un skill plus de deux micro-leçons successives et nous avons déjà mentionné le caractère artificiel de la seconde. C'est dire qu'il n'y avait pas d'apprentissage véritable à propos d'un skill donné. Tout au plus pouvait-on parler d'une expérience dont l'étudiant était censé tirer parti plus tard, lors d'exercices plus complexes.

Il va de soi que dans ces conditions nous aurions été gravement fautifs si nous avions utilisé ces exercices pour évaluer on ne sait quelle évolution. Que notre attitude ait provoqué chez un étudiant le sentiment que, lors des derniers exercices, nous commencions à mesurer ses savoir-faire n'est pas en notre faveur!

Par contre nous aurions pu, dans la mesure où le nombre des exercices pour un même skill le permettait, fixer un seuil de réussite. Seuls des résultats suffisants auraient permis à l'étudiant d'accéder à des exercices plus complexes.

Suite à donner aux micro-leçons. Même en nombre suffisant, les micro-leçons nous paraissent constituer une réalité pédagogique trop simplifiée pour qu'elles puissent, à elles seules, préparer le futur maître à dominer efficacement la situation créée par une classe de 25 élèves soumise à un apprentissage dont les objectifs sont à court et à long terme. Une suite d'étapes intermédiaires pourraient être aménagées avant que l'étudiant aborde la phase finale, c'est-à-dire les stages. Les mini-leçons, agrandissements graduels de la micro-leçon initiale, constitueraient ainsi la suite de l'apprentissage amorcé par les exercices du micro-enseignement. Il va de soi que le passage d'une étape à l'autre serait assisté d'une formation théorique dans laquelle l'analyse de l'enseignement, entre autres, prendrait une place importante.

Expériences ultérieures: distance prise à l'égard du schéma Allen/Ryan

C'est par une certaine indépendance vis-à-vis de ce schéma, que nous avions rigoureusement appliqué lors de l'expérience de janvier-février 1972, qu'il faut caractériser le micro-enseignement pratiqué peu après avec les futurs maîtres primaires, puis avec une deuxième volée de futurs maîtres secondaires.

Non pas que ce schéma nous parût faux. Mais nous lui trouvions des défauts inhérents aux contraintes d'un grand établissement de formation. N'oublions pas, en effet, que les utilisateurs américains du micro-enseignement n'avaient pas à résoudre seulement des problèmes pédagogiques.

Le nombre élevé des étudiants est une source de difficultés importantes pour celui qui a la charge de mettre sur pied les premiers exercices pédagogiques des élèves-maîtres. Or, dans ce contexte, le micro-enseignement présente quelques avantages par rapport aux exercices

traditionnels, à condition qu'il soit pratiqué selon un horaire draconien. D'où le minutage rigoureux et la rigidité dans le déroulement, qui interdisent au formateur de s'adapter aux cas particuliers des élèves-maîtres.

N'étant pas dans la même situation contraignante, nous avons pris, à la suite de notre première expérience, quelques libertés à l'égard de ce schéma américain.

Nous avons ainsi renoncé à exiger une deuxième micro-leçon aussitôt après la première.

D'autre part, nous avons laissé à chaque étudiant l'initiative de choisir le sujet et la présentation de la première micro-leçon qui précéda tout enseignement et toute réflexion pédagogique. Cet exercice fut à notre avis très bénéfique, pour l'étudiant comme pour nous, bien qu'il s'écartât du micro-enseignement strictement programmé. Par la suite, très souvent, ces premières images enregistrées revinrent à notre mémoire et nous comprenions mieux certaines des attitudes de l'étudiant lors d'exercices plus rigoureusement définis.

Citons, à titre d'exemple, l'étudiante qui décida de consacrer son premier show à une docte mini-conférence sur les idées sociales de La Fontaine. Un jeune homme expliqua les règles du football, avec l'aide du tableau noir. Mais le plus important fut ceci : tous choisirent *d'exposer* un sujet.

Ces enregistrements furent ensuite utilisés dans l'enseignement de méthodologie, lequel permit de définir peu à peu un programme de micro-enseignement.

Ajoutons encore que le micro-enseignement fut associé à un cours de méthodologie consacré à l'analyse des comportements du maître et des élèves. Les étudiants furent initiés à l'utilisation de grilles très simples (portant sur les questions du maître, sur les interventions des élèves, etc.), puis celle de Flanders. Nous utilisions des enregistrements de leçons données dans des classes d'application ou de stage. De la sorte, les étudiants se trouvaient en état d'établir eux-mêmes un inventaire des comportements utilisés usuellement et de porter sur eux un diagnostic.

Le programme de micro-enseignement fut établi d'après les résultats de ces analyses, lesquelles servirent également à construire la méthodologie générale.

Ces nouvelles expériences nous orientèrent donc vers une conception élargie du micro-enseignement, dont la finalité n'est plus d'acquérir seulement quelques habiletés très précises dans le domaine du geste ou de la parole, mais d'atteindre, au-delà de celles-ci, des compétences supposant de la part du maître une capacité d'analyse et de choix personnels.

Il nous apparut aussi que le micro-enseignement pouvait être utilisé par les maîtres de didactique des branches.

Quelques conclusions

Le micro-enseignement se présente essentiellement comme une *réduction* de l'enseignement habituel. Il faut le considérer comme une

technique d'apprentissage et de perfectionnement. Mais le formateur a le devoir de définir la fonction de cette technique et d'en informer les élèves-maîtres.

Bien que nos expériences aient été limitées, aussi bien dans le temps que par le nombre des élèves impliqués, nous sommes tentés de dire que le micro-enseignement n'acquiert sa pleine valeur que s'il est intégré dans un processus de formation où l'instruction et les exercices méthodologiques, ainsi que la réflexion et la recherche des étudiants prennent une large place.

Seulement alors les micro-leçons, graduellement agrandies et conduisant à une méthodologie toujours plus englobante, constitueront l'apprentissage adéquat qui fait tant défaut aujourd'hui. Nous aurons alors renversé l'ordre chronologique théorie-exercices et contribué à supprimer les contradictions que nous trouvons aujourd'hui entre les cours théoriques et les exercices dans la réalité de la classe.

Mais il faut reconnaître qu'une telle formation, dans laquelle prend place le micro-enseignement, poserait aux responsables des écoles qui l'adopteraient de redoutables problèmes d'organisation.

En effet, cette formation serait plus individualisée que la formation pratique actuelle dans les classes d'application, de par une attention plus grande accordée pendant les exercices de micro-enseignement aux nuances, parfois très significatives, des comportements personnels. Elle serait certainement moins collective que ne l'est aussi la formation théorique habituelle.

Le micro-enseignement, sous cette forme, est un exercice moins «mécanisé» que celui proposé dans les premiers textes d'Allen et Ryan. Il est donc plus difficile de l'apprivoiser à l'intérieur d'une organisation stricte. De plus, il exige que les étudiants travaillent par petits groupes.

Si l'école est de grande taille, cela suppose que les groupes de travail soient nombreux — plus nombreux que si la formation était de type traditionnel. D'où la nécessité de locaux et de maîtres supplémentaires, avec les conséquences que cela entraîne pour les équipements matériels.

Aux difficultés matérielles s'ajoutent celles qui touchent aux formateurs. Nous avons mentionné, au début de cet article, que nos expériences avaient été menées par trois personnes appartenant à la direction des établissements, à l'exclusion de tout maître habituellement associé à la formation. Sans nous étendre sur les raisons de cette limitation, d'ordre pratique seulement, nous sommes obligés d'admettre que cette mesure, d'une part facilita beaucoup les expériences, mais d'autre part aussi les rendit plus artificielles.

Une méthodologie construite peu à peu, fondée sur des réalités révélées par l'analyse de l'enseignement, sur les micro-leçons et d'autres exercices du même ordre, est en complète contradiction avec les habitudes qui ont cours dans les écoles de formation de maîtres de nos régions.

Ce n'est pas caricaturer que de dire: la formation des maîtres actuelle repose sur deux piliers; le premier est constitué par les textes établissant la vérité didactique, le second par les exercices de pataugeage dans les classes d'application. Devient un maître celui qui survit

aux exercices, indépendamment de tout ce que les textes auraient pu lui apprendre.

L'analyse de l'enseignement, y compris celle des comportements, la formulation d'objectifs pédagogiques, les exercices de micro-enseignement considérés comme une approche graduée de l'enseignement normal, bref cette formation où théorie et pratique sont beaucoup plus proches que jusqu'ici suppose que la plupart des formateurs modifient leur façon de travailler avec les élèves-maîtres. Plus que jamais, il serait nécessaire de coordonner leurs enseignements. En effet, le micro-enseignement et la méthodologie qui lui serait associée perdraient tout leur sens s'ils se révélaient être en contradiction avec les exercices pédagogiques ultérieurs et avec les appréciations des inspecteurs. Aujourd'hui, ces contradictions existent: mais chacun a admis qu'elles font partie du système.

Remarques finales à propos de l'enregistrement vidéo

En principe, l'enregistrement vidéo n'est pas inséparable du micro-enseignement. Ce dernier pourrait s'accommoder de l'observation directe faite par les instructeurs et les autres étudiants. Nous pensons cependant que la restitution de l'image a un grand rôle à jouer dans le travail du jeune maître. L'observation différée de la leçon devrait être une des sources de sa réflexion personnelle.

Mais l'enregistrement vidéo offre la tentation de filmer pour filmer. Cela expose le micro-enseignement au danger de devenir une fin en soi. Aussi ne sommes-nous pas tentés, comme l'ont été quelques collègues, de confier le contrôle des exercices aux étudiants exclusivement, aidés éventuellement d'un assistant technique, sous prétexte qu'il faut laisser l'image exercer seule son pouvoir formateur.

Quant aux perturbations psychologiques que provoquerait l'enregistrement, sur lesquelles beaucoup de personnes aiment à gloser et qui ont fait l'objet de recherches scientifiques, nous les estimons égales à celles que cause de toute façon la présence d'un observateur dans la classe. Le fait de savoir que sa propre image est enregistrée encourage ou donne de l'élan à certains. Il est possible que d'autres souhaiteraient ne pas laisser de traces sous forme de pellicule impressionnée et préféreraient que l'observateur fût seul, sans caméra. Ces étudiants-là sont en partie mis en confiance lorsqu'ils apprennent et admettent que la bande est prioritairement à leur usage et qu'ils ont le droit de l'effacer aussitôt après le premier visionnement.

F. BETTEX
Directeur du Centre d'enseignement secondaire supérieur du Nord vaudois

Bibliographie sommaire:

D. Allen et K. Ryan: *Le micro-enseignement*, Dunod, Paris 1972.

M. Fauquet et S. Strasfogel: *L'audio-visuel au service de la formation des enseignants*, Delagrave, Paris 1972.

W. R. Borg, M. L. Kelley, P. Langer, M. Gall: *The mini-course, a microteaching approach to teacher education*. Collier-Macmillan Ltd, Toronto 1970.

E. Emmer et G. Millett: *Improving teaching through experimentation (a laboratory approach)*, Prentice-Hall, Inc., New Jersey 1970.