Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1976)

Heft: 23

Artikel: Une expérience de micro-enseignement dans la formation des professeurs de français, language étrangère

Autor: Herzlich, Rivka

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977791

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

Une expérience de micro-enseignement dans la formation des professeurs de français, langue étrangère

Imperceptiblement, la formation des professeurs de langues étrangères s'adapte aux changements de notre époque et la technologie moderne ainsi que l'apport grandissant des sciences de l'Education oblige les "formateurs" des élèves-maîtres (teacher-students) à remettre en cause une partie de leur enseignement traditionnel.

Il y a quelques années, la formation des professeurs de langues étrangères était centrée sur les connaissances linguistiques et la méthodologie ou le savoir-faire. Ce n'est que dernièrement que les connaissances du comportement humain et les résultats des recherches dans le domaine de la psychologie éducative commencent à être appliqués à la formation des professeurs de langues. Ainsi, une troisième dimension, l'aspect personnel de la formation, fait une entrée timide dans la filière universitaire.

Dans notre Université, les changements les plus caractéristiques sont nés de l'insatisfaction des élèves-maîtres ainsi que des piètres résultats obtenus au cours de leur première année. Ainsi s'est amorcé un bouleversement des relations entre les professeurs-formateurs et les élèves-maîtres.

La situation traditionnelle bâtie autour de l'autorité toute-puissante du professeur, détenteur du savoir et de l'expérience, fait lentement place à l'interaction constante entre professeur et étudiants. Une formation centrée sur l'étudiant nécessite une meilleure connaissance de soi (du formateur et du formé), des problèmes de relation et de communication avec les autres (élèves, collègues, parents d'élèves etc.), un apprentissage solide du fonctionnement des groupes, des décisions prises en commun par le formateur et l'étudiant et des expériences pédagogiques vécues ensemble.

Paradoxalement, nous nous hasarderions même à dire que les sciences de l'Education, *grâce à* l'apport d'une technologie spécialisée telle que l'emploi de la télévision en circuit fermé et le magnétoscope qui permettent des procédures d'observation exactes, accentuent le changement profond de direction dans la formation de la personnalité de l'étudiant, pivotant d'une conception "mécanisée", une didactique dogmatique de l'enseignement de "skills" vers une formation humaniste et une ouverture plus grande sur le monde. Il est à espérer que la formation humaine dans la formation de l'élève-maître le libérera imperceptiblement de la dépendance psychologique et méthodologique de son formateur.

Ces considérations nous ont poussés à introduire, il y a trois ans, le micro-enseignement et l'analyse interactionnelle dans la formation de nos étudiants, futurs professeurs de français.

Quelques détails sur la formation de ces professeurs avant l'introduction du micro-enseignement:

Une collaboration étroite entre les départements de français et de pédagogie permet une approche synchronique dans la formation linguistique, culturelle, pédagogique et méthodologique.

Dès leur deuxième année d'études, les étudiants reçoivent une formation pédagogique générale très poussée dans l'observation de classes dans toutes les disciplines ainsi que des cours théoriques.

La formation pédagogique et méthodologique est répartie sur la troisième et la quatrième années d'études. Elle comprend:

a) deux heures de cours hebdomadaire pendant lesquels sont traités une vingtaine de sujets de linguistique appliquée et de méthodologie pratique;
b) 40 heures d'assistance à des classes de français, par groupes de cinq étudiants dans divers établissements, par rotation, analyse des cours avec le professeur de la classe qui est aussi le moniteur du groupe;
c) cinq points de leçons, de dix minutes environ, donnés dans une classe et évalués par le professeur-moniteur;
d) l'apprentissage du maniement des moyens audio-visuels;
e) un stage d'apprentissage d'une méthode audio-visuelle;
f) quinze visite-écoles de trois à quatre classes de français chacune, dans tout le pays et discussion de chaque leçon avec le professeur de la classe en question;
g) des travaux écrits hebdomadaires, ayant trait au sujet traité la même semaine, des comptes-rendus de livres et d'articles concernant l'enseignement du français.

Les professeurs-moniteurs collaborent étroitement avec le département de méthodologie. Nous établissons avec eux un programme de leçons adaptées aux sujets traités pendant les cours théoriques. L'un des problèmes qui accompagnent notre enseignement depuis de longues années concerne les trois composantes des qualifications professionnelles exigées; la connaissance du sujet, la méthodologie et la didactique générale ont été longtemps considérées semblables à d'autres matières (histoire, sciences naturelles etc.) alors que pour le stagiaire futur professeur de français, la langue-cible est à la fois le moyen de communication et le sujet de l'enseignement. L'élève-professeur est dans la plupart des cas un étudiant de cette même langue étrangère. Afin de transmettre les skills qu'il apprend en tant qu'étudiant, il devra être amené à les percevoir dans ce rôle avant d'avoir terminé ses études linguistiques et faire face à des exigences pédagogiques pratiques bien plus ardues que ses collègues des autres disciplines.

Pourquoi l'expérience du micro-enseignement?

Nous cherchions, il y a trois ans, à introduire une plus grande souplesse dans nos programmes de formation, non seulement en élargissant le contenu des cours mais en essayant une nouvelle approche de participation et d'évaluation de notre travail. Nous avions à notre disposition trois classes d'élèves d'une école proche de l'Université qui étaient prêts à venir à certaines heures de l'après-midi et qui formeraient le public nécessaire. Nous avions décidé de ne nous servir que très peu du "peer teaching" (sauf quand les stagiaires le demandaient pour une sorte de répétition générale). Nous savons bien que les camarades-étudiants sont serviables, motivés, savent ce qu'on attend d'eux et désirent de tout leur coeur rendre service à leurs collègues. Cette situation est en soi artificielle et ne peut être considérée que comme un exercice de gammes avant d'aborder la réalité scolaire.

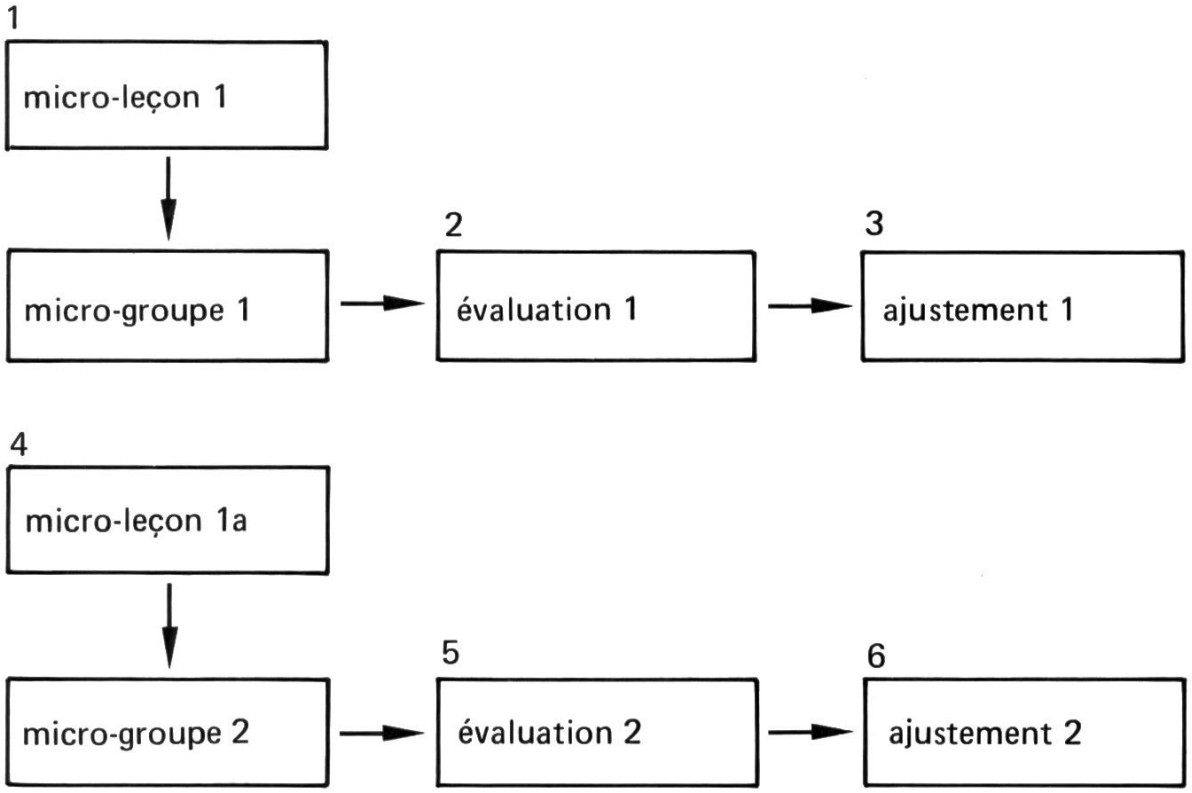
A ceux qui ne connaissent pas la technique du micro-enseignement, nous citerons quelques explications de M. F. Weiss "Le micro-enseignement est fondamentalement caractérisé par deux points:

1) le découpage dans la globalité de la pratique pédagogique de phrases, de techniques didactiques ou de savoir-faire isolés. Ex: présentation du vocabulaire nouveau, correction phonétique etc.

   Ce fractionnement de la capacité pédagogique globale du maître en composantes isolables explique le terme *micro-enseignement.*

2) L'utilisation du magnétoscope pour fonder une procédure d'autocorrection grâce à l'évaluation et à l'analyse critique avec et par le futur professeur de ses performances.

   Le déroulement d'une micro-leçon pourra se faire selon le schéma suivant:



1. Le stagiaire enseigne la micro-leçon 1 au micro-groupe 1.
2. Evaluation de sa performance pédagogique à l'aide de la bande vidéo.
3. Le stagiaire procède aux modifications qu'il estime nécessaires.
4. Il enseigne la micro-leçon 1a modifiée à un autre micro-groupe 2.
5. Cette performance est évaluée à son tour.
6. Cette évaluation peut entraîner une nouvelle modification."

Certains facteurs-clés nous ont guidé dans l'organisation du micro-enseignement pour la formation des professeurs de français. Nous avons essayé de faire comprendre à nos étudiants que cette partie de leur formation serait basée sur une stratégie à trois volets:

a) les connaissances de la matière (la langue à enseigner). Il était utile de faire comprendre à nos étudiants que leurs connaissances de français formaient une partie intégrale de leur personnalité en tant que professeur de français, et que les "fautes de français" étaient assimilables à des erreurs de compétence et de performance. Ce facteur est important: la plupart de nos étudiants de méthodologie ont terminé leurs études du premier cycle, sont en possession d'un B.A. du département de français et ne prêtent qu'une attention secondaire à la matière elle-même. Pour eux, elle est un acquis définitif. Arrivés de l'autre côté de la barrière, ils tiennent avant tout à s'approprier les aspects qui relèvent du savoir-faire méthodologique et technique. Nous avons toujours essayé de nous soustraire à cette solution bâtarde. Pour nous, les connaissances linguistiques forment une partie intégrale du système de formation.

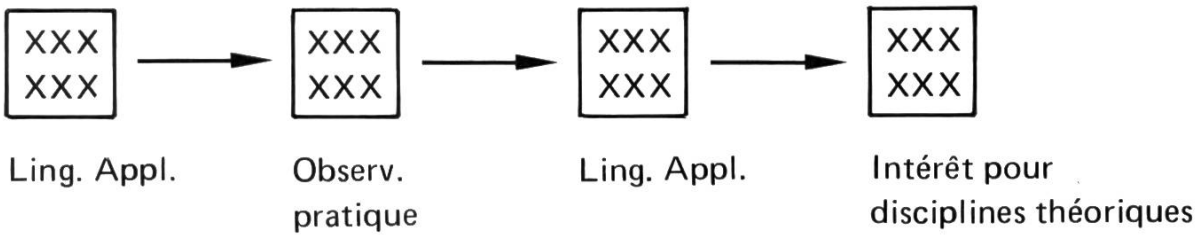
b) le comportement pédagogique qui relève du savoir-être. Nous mettons l'étudiant "en situation pédagogique", p.ex. le comportement du professeur pendant les cinq premières minutes d'une classe, l'élève qui copie, qui dérange, qui répond insolemment, le professeur en face du "chahut", le professeur dans ses rapports avec les parents d'élèves, avec son directeur, son inspecteur etc.

c)Un cadre s'est imposé au début de notre expérience: nous nous sommes basés sur l'enseignement d'une méthode audio-visuelle adaptée aux besoins des adolescents israëliens. En intégrant les moyens audio-visuels au processus didactique, nous étions conscients du fait qu'il existe différentes méthodes audio-visuelles. Celle que nous enseignons, avec l'introduction presque simultanée de l'oral et des dictées phonétiques, a été adaptée aux besoins spécifiques de nos élèves. Le rôle des moyens audio-visuels se trouve ainsi défini en fonction des objectifs. Pourquoi une méthode plutôt qu'une autre? Pour des besoins pratiques, cette méthode étant enseignée dans pratiquement toutes les écoles de notre région; nos étudiants retrouvaient ainsi une terre ferme, un concept méthodologique existant qui leur permettait de se familiariser avec les différentes phases d'enseignement et le comportement précis du professeur au cours de ces phases. D'autre part, nos objectifs s'orientaient, dans la voie choisie, vers la performance.

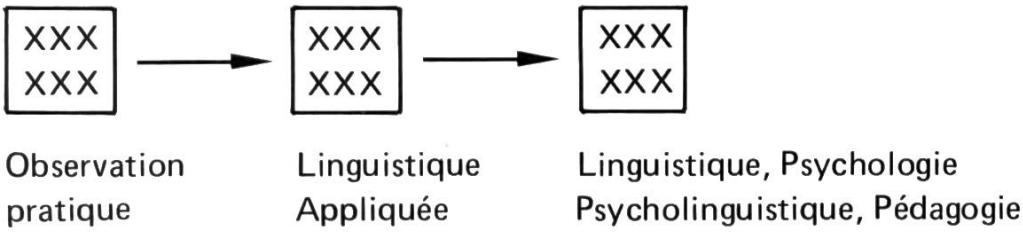
Le troisième volet de la stratégie pédagogique est le savoir-faire, les performances méthodologiques, les activités, les techniques didactiques, les skills, adaptés aux exigences de l'âge des sujets, à la psychologie de l'apprentissage etc.

Avant notre expérience du micro-enseignement, nous traitions d'un point de linguistique appliquée en théorie et encouragions nos étudiants à l'appliquer dans la pratique. En décidant d'introduire le micro-enseignement nous avons préféré suivre la démarche inverse et ceci pour les deux groupes de l'expérience (les stagiaires qui seraient formés à l'aide du micro-enseignement et le groupe-témoin qui ne profiterait pas de cette formation): nous sommes partis d'une situation méthodologique, d'un problème d'enseignement précis et avons analysé ce qui serait susceptible d'y apporter une solution satisfaisante. De là, nous l'avons constaté, s'ensuit une prise de conscience de problèmes méthodologiques pratiques, actuels, qui fournirait la motivation nécessaire à un intérêt, à une curiosité intellectuelle pour la science appliquée et plus tard, la théorie pure.

Nous avions d'alleurs noté, au cours de nos années en tant que formateur de professeurs de français que lorsque le cours théorique était donné avant la pratique, il "s'évaporait" et obligeait l'étudiant à un double effort, que nous pourrions représenter de la façon suivante:

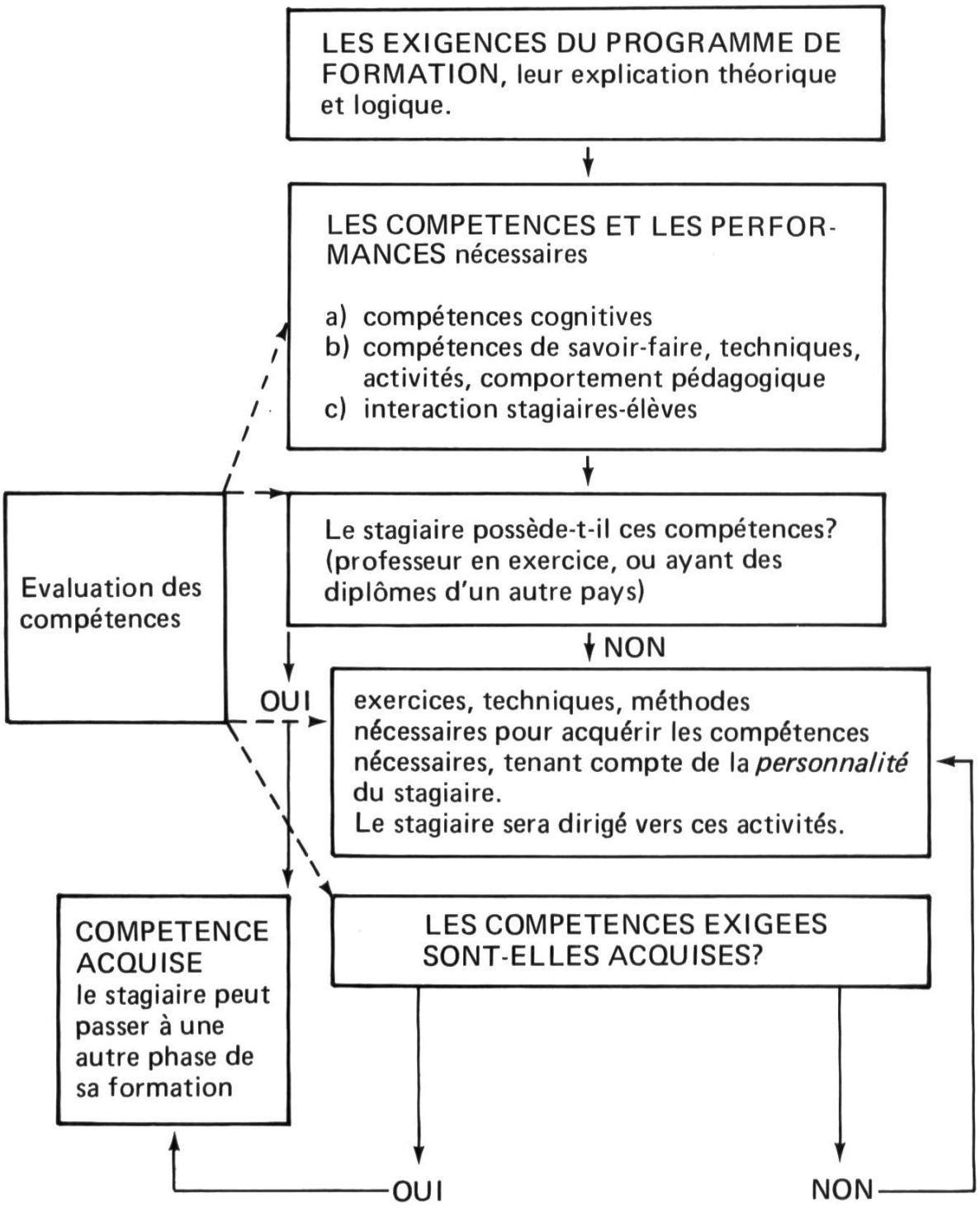


tandis que dans la démarche inverse, l'observation pratique jouait le rôle de motivation, comme suit:



Il nous a semblé que le cours théorique de linguistique appliquée, avant l'observation et la performance pratiques, n'était pas susceptible de transmettre l'information nécessaire à l'étudiant. Cette décision méthodologique rejoint la conception de l'enseignement audio-visuel: l'élève "audio-visuel" établit un rapport direct entre le support visuel et l'énoncé oral d'une part et l'élément linguistique d'autre part. De même, l'étudiant dispose d'un support pédagogique qui lui permettra d'assimiler avec plus d'efficacité l'enseignement de linguistique appliquée. Ce procédé a joué le rôle de stimulus intellectuel et a créé de nouveaux besoins de recherche personnelle, transformant la réception passive habituelle d'un cours théorique en processus dynamique et actif.

La décision d'employer le micro- enseignement obligeait à une révision personnelle: les compétences seraient acquises à un rythme individuel, d'après le schéma suivant:



En fin de stage, le stagiaire devrait être à même de disposer de skills et de techniques pédagogiques spécifiques acquises au cours des essais du micro-enseignement, grâce à l'emploi d'un matériel de mesure objectif.

En résumé, les caractéristiques de ce système essaient d'inclure les trois catégories essentielles des compétences:

a) les compétences du "savoir", des connaissances de la matière à enseigner ainsi que du processus d'enseignement (ex.: le stagiaire devra comprendre pourquoi il étudie Piaget ou la grammaire générative);
b) les compétences du "savoir-faire" c.à.d. les activités, les techniques, le comportement qui relèvent des connaissances actuelles de l'enseignement de langues vivantes;
c) les compétences du "savoir-être" tels que la psychosociologie du groupe-classe, le comportement du professeur, le contact avec les élèves ainsi que l'interrelation entre le comportement et les activités du stagiaire avec le développement intellectuel, affectif et psychomoteur des élèves.

L'expérience d'analyse interactionnelle

L'un des problèmes les plus ardus qui se posent au nouveau professeur est l'incapacité de faire face aux difficultés des premières semaines d'enseignement. Dans cette optique, le but de notre étude était de tenter de répondre à la question: l'introduction du micro-enseignement dans la formation des professeurs de français à l'Université Bar-Ilan pourrait-elle modifier l'attitude du jeune professeur au début de son travail? Très souvent, de jeunes professeurs ressentent une frustration, une déception si profondes au début de leur carrière, qu'elles laissent une marque indélébile sur l'avenir professionnel de ce professeur et parfois mènent à l'abandon de la profession.

Nous avons essayé de déterminer si le micro-enseignement construit autour des problèmes actuels auxquels ils feront face, les préparait mieux au choc initial de leur première année de travail.

Ici, une parenthèse s'impose, fruit de réflexions angoissantes: Pouvons-nous donner une définition valable d'un enseignement de qualité? Il relève de concepts abstraits comme la personnalité du professeur, sa dynamique personnelle, ses contacts avec les élèves, l'ambiance de la classe etc. et d'aspects concrets, tels le programme, les méthodes, le matériel à la disposition de la classe etc. Très souvent, la qualité d'un enseignement est mesurée à l'aide d'un matériel de mesure purement subjectif. L'instructeur-inspecteur ne peut s'empêcher de jauger le stagiaire à travers le prisme de son interprétation personnelle. Quand on remettait des questionnaires aux instructeurs et aux élèves, des résultats diamétralement différents étaient obtenus dans le jugement du même stagiaire. C'est pourquoi, dans l'expérience que nous avons conduite sur deux groupes de stagiaires, de quinze membres chacun, pendant deux années (un groupe étant formé à l'aide du micro-enseignement, le deuxième ayant des travaux pratiques pendant le même nombre d'heures mais sans micro-enseignement), nous nous sommes servis d'une grille modifiée

de la grille interactionnelle initiale de Flanders, c.à.d. du système de FLINT (Foreign Language Interaction System) développé en 1967 et modifié plusieurs fois après quelques années de pratique par G. Moskowitz, auteur du livre *The Foreign Language Teacher Interacts* (rev. ed., Association for Productive Teaching, 1970). Nous-mêmes avons légèrement modifié certaines catégories. Le système Flint permet *de décrire* le comportement pédagogique du professeur en quantifiant ce comportement à l'aide d'indications statistiques afin de connaître objectivement la valeur de cet enseignement. En décrivant objectivement l'activité des professeurs en classe, ils pourraient mieux se juger eux-mêmes et accepter notre jugement.

Le système FLINT
Comportement verbal du professeur:

I. Influence indirecte:

1. *Affectivité:* accepte les sentiments des élèves, témoigne d'une attitude affective positive en se référant aux sentiments passés, présents ou futurs des élèves ou en les discutant.
2. *Encourage et approuve:* Compliments, éloges, explique aux élèves le mérite d'avoir dit ou fait quelque chose. Encourage les élèves à continuer, essaye de leur donner de l'assurance. Confirme que les réponses sont correctes.

2a. *A le sens de l'humour:* plaisante, montre qu'il a le sens de l'humour mais pas aux dépens des élèves (humour intentionnel).

3. *Utilise les idées des élèves:* clarifie, emploie, interprète, résume les idées des élèves.

3a. Répète mot par mot ce que l'élève a dit.

4. *Pose des questions:* appelant une réponse (pas de questions de rhétorique).

II. Influence directe:

5. *Informe:* donne des informations, cite des faits, donne sa propre opinion ou ses idées, fait un cours ex cathedra, pose des questions de rhétorique.

5a. *Corrige sans rejeter la réponse:* donne la réponse correcte sans employer des paroles ou des intonations critiques.

6. *Donne des directives:* donne des ordres, des directives et attend des élèves qu'ils soient exécutés.

6a. *Dirige des exercices structuraux:* présente des phrases que les élèves doivent répéter exactement, se sert beaucoup d'exercices de substitution et de transformation.

7. *Critique le comportement des élèves:* rejette le comportement des élèves, essaye de modifier le comportement qu'il considère inacceptable, exprime son mécontentement, sa colère, son déplaisir.

7a. *Critique la réponse de l'élève:* dit à l'élève que sa réponse n'est pas correcte, qu'il ne peut l'accepter, exprime par des paroles ou l'intonation de sa voix, son déplaisir, sa critique, son mécontentement.

Comportement verbal de l'élève

8. *Réponse de l'élève — réponse spécifique:* répond au professeur à l'intérieur d'un cadre limité et spécifique. Lit à haute voix.

8a. *Réponse en choeur des élèves:* toute la classe ou une partie.

9. *Réponse de l'élève, ouverte ou spontanée:* répond au professeur à l'aide de ses propres idées, opinions, réactions, sentiments. Choisit parmi les différentes réponses présentées. Répond spontanément.

10. *Silence:* Pause dans l'interaction.

10a. *Silence audio-visuel:* pause dans l'interaction pendant laquelle un moyen audio-visuel est employé pour la communication en classe.

11. *Confusion — orientée dans le sens du travail scolaire:* plus d'une personne parle à la fois, donc l'observateur ne peut codifier les entrées. Les élèves participent et répondent dans le contexte de la leçon.

11a. *Confusion:* l'observateur ne peut comprendre, plus d'une personne parle à la fois, les élèves sont indisciplinés, l'expression verbale ne concerne plus la leçon.

12. *Rire:* un ou plusieurs élèves rient — le professeur rit.

e. Emploi de l'hébreu (la langue maternelle) par le professeur et/ou les élèves. Cette catégorie accompagne toujours l'une des catégories de 1 à 9.

n. *Expression non-verbale:* gestes, expressions du visage par le professeur ou les élèves qui communiquent sans paroles. Cette catégorie est toujours accompagnée par l'une des catégories du comportement du professeur ou de l'élève.

But de l'étude

Notre travail s'inscrit dans une série de recherches qui partent de plusieurs hypothèses communes:

a) déterminer si le micro-enseignement construit autour des problèmes actuels auxquels les nouveaux professeurs feront face, les préparait mieux au choc initial de leur première année de travail.

b) une étude descriptive de l'enseignement du nouveau professeur formé à l'aide du micro-enseignement et de l'analyse interactionnelle permet-elle de mieux combler le fossé entre la théorie et la pratique?
c) les nouveaux professeurs ayant bénéficié du micro-enseignement et de l'analyse interactionnelle sont-ils plus convaincus de l'objectivité de l'évaluation par les formateurs que ceux qui n'ont pas été formés à l'aide de ces méthodes?
d) si nous admettons avec N. A. Flanders que l'esprit d'initiative des élèves est stimulé par "l'influence indirecte", ces élèves, s'ils sont soumis à une "influence indirecte" au début de l'enseignement d'une notion quelconque, — même s'ils sont soumis, plus tard, à une "influence directe" — ont-ils un meilleur rendement que les élèves subissant le traitement contraire[1] ?

Conditions de l'expérience

L'expérience a été conduite au cours de deux ans avec des étudiants-professeurs de méthodologie du français, partiellement formés à l'Université Bar-Ilan, se préparant à enseigner dans les lycées israëliens. Deux groupes de dix-huit étudiants ont été constitués, l'appartenance à chacun des groupes a été faite au hasard.

Les étudiants du GROUPE A ont été formés à l'aide du micro-enseignement (deux heures par semaine) et de l'analyse interactionnelle de Flint au cours d'une année universitaire. Ceci pour chaque sous-groupe de quatre étudiants, ou plus exactement deux groupes de cinq et deux groupes de quatre étudiants.

Le GROUPE B a été divisé en deux sous-groupes de neuf étudiants chacun. Chaque groupe a assisté à un cours annuel (en plus des cours méthodologiques habituels) de deux heures par semaine de discussions pédagogiques, d'entraînement à l'emploi des différentes phases de la même méthode audio-visuelle que le groupe A mais sans micro-enseignement et sans analyse interactionnelle. L'évaluation des étudiants a été faite à l'aide de questionnaires.

Les deux groupes ont assisté à des leçons dans différentes écoles et ont donné le même nombre de leçons-points (parties de leçons) et de leçons entières pendant l'année scolaire.

Au début de l'année scolaire, le nombre des participants avait changé: il était de seize dans le groupe A et de 14 dans le groupe B. Nous avons renoncé à deux professeurs du groupe A afin d'arriver au même nombre dans les deux groupes.

1 N. A. Flanders: *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement,* Washington, U.S. Office of Education, 1975.

Au cours des *six premières semaines de l'année scolaire,* un groupe de codeurs-analystes, formé à l'application du système Flint, a assisté à deux heures de cours par semaine de chaque ancien stagiaire/nouveau professeur. Afin d'assurer un certain équilibre d'évaluation, ces codeurs-moniteurs remplissaient aussi des fiches d'évaluation employées au cours de l'année universitaire.

Vu la complexité de l'expérience, nous avons essayé de réduire, autant que possible, le nombre de variables.

Nos observations se sont limitées à des écoles appartenant plus ou moins au même milieu urbain de la population. Les élèves des classes observées étaient presque tous au nombre de trente-cinq. Dans deux classes se trouvaient des élèves-débutants qui n'avaient pas de notions de français. Dans une de ces classes se trouvait un professeur du groupe A, dans l'autre un professeur du groupe B. Nous avons analysé douze leçons ou parties de leçons de chaque professeur, au cours de six semaines de classe, à raison de deux leçons par semaine, donc pendant six périodes d'une semaine chacune.

Les analystes-codeurs ont été entraînés au cours de cinq séances, plusieurs leçons ont été analysées deux fois pour contrôle, l'indice de concordance exigé était de 0,75.

Résultats

Conformément au système de Flint, le comportement des professeurs est divisé en influence indirecte et directe.

L'influence indirecte qui comprend toutes les catégories de un à quatre a tendance à encourager l'initiative des élèves, leur participation verbale, leur donne l'impression qu'ils coopèrent à la conduite de la leçon, que leur initiative est bienvenue, qu'une réponse fausse ne sera ni rejetée ni critiquée.

L'influence directe tend à réduire la liberté de l'élève, c'est le maître qui dirige toutes les activités, fait souvent un cours Ex Cathedra, donne des directives ou des ordres, critique et en appelle à son autorité.

L'influence indirecte du professeur, d'après le systéme d'analyse interactionnelle est donc préférable à l'influence directe, conformément aux méthodes pédagogiques modernes, et aux recherches de Flanders et Amidon[2], Amidon et Hunter[3], Storlie[4].

2 E. Amidon & N. Flanders: *Interaction Analysis as a Feedback System, The Role of the Teacher in the Classroom,* Minneapolis, P.S.A. & Associates, Inc., 1963.

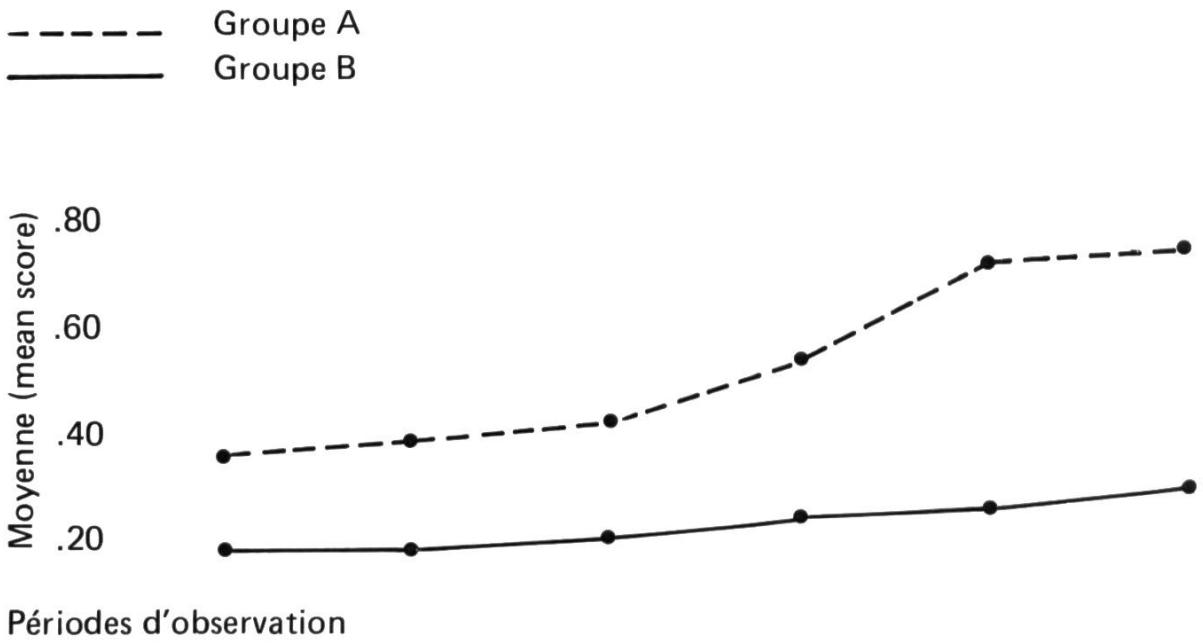
3 E. Amidon & E. Hunter: *Verbal Interaction in the Classroom. Interaction Analysis,* Addison-Wesley Publ. Co., Reading, 1967.

4 T. S. Storlie: *Applications of Interaction Analysis to the In-Service Training of Teachers,* Paper read at the annual meeting of the American Educational Research Ass., Chicago, 1963.

D'après les remarques des codeurs-analystes (qui sont notées parallèlement aux entrées des matrices et qui sont d'une grande importance pour l'analyse et l'interprétation du comportement du professeur et de la classe), l'ambiance dans les classes où "l'influence indirecte" était dominante, était en général agréable, les élèves s'efforçaient de parler dans la langue-cible et le faisaient plus volontiers.

Le tableau suivant montre l'évolution de "l'influence indirecte" au cours de la période analysée de six semaines, dans les classes des groupes A et B.

INFLUENCE INDIRECTE



Les professeurs du groupe A, habitués à la description objective de leur leçon (formation micro-enseignement et analyse interactionnelle) se rendent compte immédiatement si la leçon codée est conforme à *leurs* buts. Ce "feedback" immédiat est le mécanisme de correction qui permet au professeur d'interpréter les résultats obtenus par *lui-même,* donc de procéder à une auto-correction après la prise de conscience critique. Du point de vue de notre étude, les professeurs du groupe A ont mieux accepté cette image objective de leur comportement pédagogique que les remarques et les discussions d'après des notes prises par un conseiller pédagogique pour le groupe B.

De même, nous avons remarqué que les professeurs du groupe A réajustaient plus vite leur comportement pédagogique et développaient de

nouvelles stratégies d'enseignement au cours des leçons suivantes. Le groupe B a rencontré de plus grandes difficultés au cours des premières leçons et "l'influence directe" était dominante dans les matrices analysées. Il est vrai que dans beaucoup de cas, les matrices montraient un grand nombre d'entrées correspondant à la catégorie no. 9, ce qui est très souhaitable. Malheureusement, les remarques faites à ce sujet par le codeur montraient que les soi-disant "réponses provenant de l'initiative des élèves" se résumaient à des interruptions non-autorisées, à des remarques impertinentes ou des plaisanteries, donc ce comportement était contraire à une bonne conduite de la leçon.

De même, les catégories 7 et 11 ont été beaucoup codées et ce grand nombre d'entrées montre que le professeur s'est vu obligé de critiquer le comportement des élèves qui dérangeaient la bonne marche de la leçon. Les matrices du groupe A ont montré plus d'entrées dans la catégorie 2 et 2a. Il semble que les professeurs aient, d'emblée, pu établir un meilleur contact avec les élèves, ce qui leur permettait de plaisanter avec eux et de les encourager dans leurs réponses.

L'influence directe qui dominait dans l'interprétation des matrices du groupe B s'explique par le fait (confirmé par les professeurs eux-mêmes) qu'ils craignaient de donner la parole aux élèves qui répondaient par des remarques sans rapport avec la leçon et même par des plaisanteries. Nous avons d'ailleurs noté une chose curieuse: au début les professeurs du groupe B parlaient moins au cours de la leçon que les professeurs du groupe A. Il est évident que dans une classe de langue étrangère, le temps de parole accordé aux élèves est très important. Toutefois, les remarques faites par les codeurs ont expliqué que les professeurs du groupe B n'étaient pas arrivés à contrôler leurs élèves, qui avaient "monopolisé" la conduite de la leçon.

Une remarque s'impose: il est très important que les codeurs ne se limitent pas aux entrées de la matrice, mais ajoutent des remarques qui élucident l'interprétation.

Les étudiants du groupe A ont mentionné l'effet "cosmétique" du micro-enseignement (tics, démarche, façon de s'habiller, de se coiffer, déplacements en classe, indications plus précises de la main etc.). Les professeurs du groupe B, interrogés, ont répondu qu'ils manquaient souvent d'assurance et quelques-uns (quatre) ont ajouté qu'ils avaient souvent l'impression que les élèves se moquaient d'eux ou critiquaient leur apparence personnelle. Dans des conversations "privées" entre codeurs et élèves, ces tendances nous ont été confirmées.

Au cours de réunions avec les deux groupes (réunions de trois professeurs de chaque groupe afin de permettre d'entrer plus profondément dans le sujet), les remarques suivantes nous ont frappés: Une grande partie des

étudiants du groupe B ont relevé leurs difficultés à contrôler leurs classes pendant les premières semaines; comme ils se sentaient obligés de se montrer "durs" afin d'obtenir l'ordre nécessaire à une bonne conduite de la leçon, ils n'avaient établi que peu ou pas de contacts personnels avec les élèves. Naturellement qu'il y a eu des exceptions: ceux que nous avions connus en tant que "professeurs-nés" alors qu'ils étaient étudiants. Mais la note générale était assez sombre, surtout en ce qui concernait le début de l'enseignement des professeurs du groupe B. A partir de la quatrième semaine, les résultats ont été plus encourageants. Pourtant, certains professeurs étaient profondément découragés, trois d'entre eux étaient prêts à quitter l'enseignement.

Le groupe A, malgré de nombreux déboires et incidents, a fait preuve d'un plus grand optimisme, et de beaucoup plus d'assurance. Ces professeurs nous ont fait part de leurs remarques: ils ont essayé d'employer des procédures d'enseignements des catégories "indirectes" et avaient noté que l'ambiance de la classe en était devenue plus agréable et plus saine. Ils se servaient davantage des idées des élèves, en louant leurs efforts; aussi ces derniers réagissaient mieux et coopéraient à rendre la leçon intéressante.

Les professeurs du groupe A sont d'avis que la formation du micro-enseignement et de l'analyse interactionnelle leur a permis de contrôler leur comportement et celui de leurs élèves. Ils ont essayé d'éliciter un éventail de réactions de leurs élèves, grâce à cette formation. Un professeur a remarqué que lorsqu'elle n'arrivait pas à obtenir les réponses voulues de la classe, c'est elle-même qu'elle critiquait et non la classe. D'autres ont mentionné qu'ils avaient appris à ne pas blâmer les élèves, un "non" en réponse à une erreur, décourage; ils avaient appris qu'il existait d'autres façons d'expliquer à l'élève qu'il s'était trompé.

Un professeur du groupe A a remarqué que la formation reçue avait modifié son "credo" méthodologique de l'enseignement des langues étrangères. Le pivot, à son avis, n'est pas la langue étrangère à enseigner mais les sujets auxquels on l'enseigne; il a réalisé que le professeur devait préparer ses cours en fonction des besoins et des intérêts de ses élèves et non seulement du "programme".

Il y a eu des voix critiques: trois professeurs des deux groupes (1 du groupe A et 2 du groupe B) ont mentionné qu'ils avaient l'impression d'abdiquer une partie de leur personnalité en se soumettant à la "dictature" des catégories.

L'une des conséquences de cette étude a été que les professeurs du groupe B nous ont demandé d'organiser un stage de formation au micro-enseignement et à l'analyse interactionnelle.

Conclusions

Dans l'ensemble, nous croyons que cette formation contribue à faciliter l'intégration pédagogique et méthodologique du nouveau professeur de langue étrangère dans son travail. En acquérant plus d'assurance, de foi en ses capacités méthodologiques, il évite de tomber dans le découragement initial; son enseignement en sera meilleur et profitera plus aux élèves.

Il est vrai que cette formation porte l'empreinte de la psychologie behaviouriste et il a été objecté qu'elle induisait les professeurs à adopter un comportement mécaniste dans leur enseignement.

Nous croyons, au contraire, que cette formation, en mains responsables, conduit à une individualisation de la formation.

En conclusion, il semble que les études du professeur de langue étrangère devraient comprendre l'étape du micro-enseignement et de l'analyse interactionnelle afin de faciliter l'apprentissage des techniques nouvelles, l'amélioration du comportement en classe, l'auto-évaluation de la performance pédagogique et l'acquisition d'une certaine assurance du professeur dans les débuts de son travail. En ceci, cette formation serait le point de départ d'un renouveau méthodologique non seulement par l'approfondissement des contenus mais surtout par le mode d'appropriation.

Université Bar-Ilan
RAMA-GAN (Israël)

Rivka Herzlich

Bibliographie

Amidon J. E. and Hough J. H. (1967): *Interaction Analysis: Theory Research and Application* Reading, Mass., Addison Wesley Publishing Co.

Caroll J. B.: "Research on teaching foreign languages", in GAGE, N. L.: *Handbook of Research on Teaching,* 1060–1100.

Dumas W. W. (1967): "Critical Factors in Teaching English", *Journal of Experimental Education.*

Zifreund W. (1966): *Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen in Kleingruppenseminaren,* Berlin.

Flanders N. A. (1970): *Analyzing Teaching Behavior,* Reading Mass.