



RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENFP)

MODULE DE MICRO-ENSEIGNEMENT POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL

Préparé dans le Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT)

2008-2014



Préparé par :

Ricardo NOELIZAIRE
Sterlin ULYSSE
Marie Medly JEAN-BAPTISTE
Clélie AUPONT
Michel-Ange AUGUSTIN
Jean Gabriel Robenson BELUNET
Jean SAINT-VIL
Jean Hérold LEGAGNUER
Marc Kinley EXAVIER
Marie Yolène THEVENIN

Sous la Coordination de :

Norbert STIMPHIL
Pierre Enocque FRANCOIS
Wilson Fritz SAINT-FORT
Michel-Ange AUGUSTIN
Thierno Hamidou BAH, Consultant International

Sous la Supervision de :

- **La DFP (Etzer VIXAMAR chargé de la FIA et feu WALTER GÉDÉUS)**
- **La Coordination Générale de l'EPT**

Revu et corrigé en 2014 par (pour la CIEP et la FONHEP):

Gaspard MINGOT
Marguerite ALTET

Module de Micro-Enseignement

Revu par Gaspard Mingot et Marguerite Altet

décembre 2013

INTRODUCTION AU MODULE

La technique du micro-enseignement, mise au point par des chercheurs (Allen et Ryan) de l'Université de Stanford aux Etats-Unis d'Amérique au cours des années 60-70, a apporté un changement important dans la façon de former les futurs enseignants à l'enseignement. L'objectif visé par les chercheurs était de combler le hiatus qui existait entre la formation théorique dispensée dans l'Institut de formation et la formation pratique à l'enseignement en classe. Il s'agissait de préparer progressivement les étudiants-maîtres à la maîtrise des gestes professionnels pour éviter les échecs en salle de classe des enseignants débutants.

Constitué d'aptitudes pédagogiques, de gestes professionnels variés, l'acte d'enseignement est considéré comme étant très complexe. La technique du micro-enseignement résout théoriquement le problème de la complexité en découpant, pour la phase d'apprentissage professionnel, l'acte d'enseignement en différentes aptitudes pédagogiques pour pouvoir mieux y entraîner l'étudiant-maître et le rassurer.

Aussi, le micro-enseignement n'est pas un cours, mais un laboratoire pratique d'entraînement. Il se base sur un entraînement à la pratique séparée d'aptitudes pédagogiques. Il comporte trois principales étapes : la caractérisation des aptitudes, l'entraînement pratique et l'analyse finale. De façon plus spécifique, sa mise en œuvre consiste à i) caractériser et construire une aptitude ; ii) pratiquer l'aptitude en classe simulée ou avec quelques élèves si possible; iii) analyser la pratique de l'aptitude mise en œuvre, prévoir des pistes de son amélioration.

Dans le contexte haïtien où les compétences professionnelles des enseignants laissent souvent à désirer, la technique du micro-enseignement revêt une importance capitale dans la formation des futurs enseignants. Cette technique devra aider les futurs enseignants à s'entraîner pour maîtriser progressivement le plus de compétences possibles. Elle devrait également aider les évaluateurs à repérer les candidats n'ayant pas le profil requis.

Ce module de micro-enseignement est conçu dans l'objectif d'accompagner les formateurs et les étudiants-maîtres à s'entraîner à construire les aptitudes pédagogiques constitutives des compétences professionnelles et à analyser les pratiques des débutants. Il comporte trois thèmes :

Le premier thème décrit la technique du micro-enseignement et permet l'appropriation des concepts qui y sont liés : aptitudes pédagogiques, observation, analyse, rétroaction, autoscopie, micro – activité, pratique réflexive,...

Le deuxième thème traite des aptitudes pédagogiques. Il est articulé de la manière suivante : chaque aptitude est construite à partir d'un brainstorming et des apports du formateur, textes ou questions

adressées aux étudiants – maîtres ; la pratique de l’aptitude se réalise à partir d’une micro – activité préparée par chaque étudiant – maître ; au cours de la pratique, chaque étudiant joue à la fois le rôle de maître ou d’élève et d’observateur (une grille d’observation est proposée pour chaque aptitude) ; suit, enfin , une séance d’analyse de la pratique au cours de laquelle le prestataire fait son autoscopie, suivie par la rétroaction et l’analyse des observateurs, puis par la recherche collective de pistes d’amélioration ou d’alternatives à la pratique proposée ;

Le troisième thème concerne l’intégration des aptitudes dans une approche fonctionnelle. Étant donné que la pratique d’enseignement est complexe et globale, il s’agira, à travers des micro-situations de classe dans une discipline donnée, de procéder à l’intégration des aptitudes pratiquées au laboratoire dans des micro-activités simplifiées.

La pratique des aptitudes, l’entraînement pratique, en d’autres termes, la mise en œuvre du laboratoire de micro-enseignement ne sera pas possible sans le matériel nécessaire, constitué de caméra vidéo, ordinateurs, moniteurs de télévision, DVD.

Tout ce matériel nécessite de l’énergie électrique dont la disponibilité n’est pas garantie dans tous les instituts de formation de maîtres. Le formateur devra penser à des alternatives (téléphone portables, énergie solaire, ...) pour s’assurer que les étudiant-maitres puissent faire leur autoscopie et analyser leurs pratiques.

FORMATION A LA PRATIQUE ENSEIGNANTE PAR LE MICRO-ENSEIGNEMENT

Durée : 60 heures

Compétence générale visée chez l'étudiant-maître :

Développer, s'approprier des aptitudes pédagogiques de la pratique enseignante en vue de faciliter la construction des compétences professionnelles d'enseignement.

Composantes de la compétence :

- ✧ Maîtriser la démarche de micro-enseignement ainsi que les concepts qui y sont liés.
- ✧ Comprendre et maîtriser progressivement les aptitudes pédagogiques de l'acte d'enseignement pour construire ses compétences professionnelles.
- ✧ Caractériser, construire les outils, observer et analyser les aptitudes pédagogiques dans des micro-activités d'enseignement-apprentissage
- ✧ Préparer un plan de séquence de cours centré sur des activités d'apprentissage pour les élèves
- ✧ Prendre conscience de ses conceptions de l'enseignement, de son style pédagogique personnel, de sa pratique
- ✧ Développer la capacité d'analyse de sa pratique
- ✧ Développer la capacité de se décentrer de soi et de se centrer sur les élèves et leurs apprentissages

Activités et Contenus du module de formation

1. Introduction au micro-enseignement

- ✧ Découverte, compréhension, appropriation du concept et de la démarche
- ✧ Compréhension, appropriation des concepts associés
- ✧ Sensibilisation aux étapes de la démarche pour s'approprier les aptitudes pédagogiques
- ✧ Découverte des outils d'observation et d'analyse des aptitudes pédagogiques dans des activités d'enseignement-apprentissage,
- ✧ Appropriation d'un plan de micro-activité ou de séquence d'enseignement/apprentissage.

2. Les principales activités pédagogiques en micro-enseignement

- ✧ Préparation et réalisation de micro – activités et micro-situations d’enseignement-apprentissage
- ✧ Analyse des pratiques mises en œuvre (ce que je fais quand j’enseigne) et centration sur l’activité des élèves (ce que je demande de faire aux élèves)
- ✧ Apprentissage de l’auto-évaluation
- ✧ Recherche de pistes d’amélioration pour la pratique en classe

3. La démarche réflexive en micro-enseignement

- ✧ 4 étapes : Action, observation, prise de conscience et analyse de sa pratique de débutant
- ✧ Réalisation de son bilan d’entraînement et d’apprentissage professionnel, de la construction progressive de ses compétences professionnelles
- ✧ Description des pistes d’amélioration de sa pratique d’enseignant à mettre en œuvre en situation réelle de classe, en stage.

4. Evaluation du module

L’évaluation des acquis et performances des étudiants-maitres se fera de façon à la fois formative et sommative. L’étudiant maitre déposera chaque micro-leçon préparée, réalisée et analysée dans un dossier personnel (portfolio). A la fin du module, il soumettra une analyse personnelle de son expérience vécue (objectifs personnels fixés, participations, habiletés travaillées, moyens identifiés pour améliorer la construction et l’évolution des compétences acquises) qui sera notée.

THÈME 1

INTRODUCTION AU MICRO-ENSEIGNEMENT

ACTIVITÉS ET CONTENUS

Séance 1 : durée 3 heures.

Compétence visée :

Maîtriser la notion et démarche de micro-enseignement ainsi que les concepts associés

Modalités :

Mise en situation d'activité et de recherche des étudiants-maîtres, travail individuel et travaux de groupes ;

Mise en place des situations et activités des étudiants-maîtres, accompagnement, structuration et apports théoriques, synthèse du formateur.

Mise en situation 1 : Déclencheur : Qu'est-ce qu'enseigner? Quel enseignant/ quelle enseignante je veux être? Quelles Aptitudes pédagogiques dois-je maîtriser pour enseigner?

LA DÉMARCHE DU MICRO-ENSEIGNEMENT EN FORMATION

Activité 1 :

Elaborer le profil de l'enseignant à former, ses aptitudes ses compétences

Modalité de l'Activité de l'étudiant-maître :

Travail individuel sur les représentations du travail d'un enseignant

Tâche 1 :

décrivez ce qu'est pour vous un enseignant, ce qu'il fait, les aptitudes et compétences requises

Pour ce faire, l'étudiant-maître peut s'appuyer sur des exemples d'enseignants qu'il a connus dans sa vie d'élève. Ce profil de départ lui servira de point de comparaison avec celui qu'il tracera à la fin du cours de ME.

Activité 2 :

Mise en commun et comparaison des différents profils d'enseignants décrits, des aptitudes exigées pour enseigner.

Activité du Formateur :

Construction en commun du profil de l'enseignant attendu en fin de formation, des aptitudes et compétences requises, synthèse à partir du référentiel.

2^e étape : Comment construire ces aptitudes et compétences

Mise en situation 2 :

Brainstorming sur la notion et démarche de micro-enseignement en formation d'enseignants : « D'après vous, qu'est-ce que le micro-enseignement » ?

Activité du formateur :

Le formateur note au tableau toutes les propositions des étudiants – maîtres pour en faire avec eux une synthèse et leur fournit des textes à analyser sur le ME.

Activité 3 :

Analyser un texte fondateur sur le Micro-enseignement et dégager les caractéristiques de la démarche.

Texte 1

Micro-enseignement : La procédure (Altet, M., Britten, D. 1983)

« Le micro-enseignement est fondé sur un principe de base : l'aptitude pédagogique. L'acte d'enseigner est complexe, il est bon de prendre conscience de ses composantes, d'en dégager un certain nombre de savoir-faire, d'aptitudes spécifiques. Le micro-enseignement se propose de faire acquérir à un enseignant en formation des aptitudes pédagogiques distinctes, bien définies et non l'acte pédagogique dans toutes ses dimensions.

Observons un enseignant dans sa classe : au cours de son enseignement, il exerce de nombreuses fonctions différentes qui se traduisent, chacune, par des comportements variés, exigeant des savoir-faire ou aptitudes spécifiques : il introduit l'activité, il pose des questions, il explique, il encourage la participation, il renforce les réponses données, il les contrôle ou il les fait corriger par les élèves, il utilise des stimuli variés pendant sa micro-activité. Chacune de ses interventions requiert du maître certains types de comportements – ou bien, si cette dernière formulation paraît limitative, tout au moins peut-on dire que certains types de comportements peuvent permettre au maître d'effectuer chacune de ces interventions. C'est en regroupant des comportements relevant d'un type d'intervention donné que nous dégageons la notion de base du micro-enseignement : l'aptitude. Ainsi, un ensemble de comportements cohérents remplissant une fonction d'enseignement précise constitue une aptitude pédagogique spécifique. On parle ainsi de « skills » ou de savoir-faire.

Par exemple, pour la fonction « interrogation », l'aptitude à acquérir sera : savoir poser des questions. Dans ce cas, voyons concrètement comment se déroule un apprentissage par micro-enseignement.

Dans une salle de classe aménagée pour permettre des enregistrements vidéo, cinq à six élèves sont assis devant leur table ; un stagiaire de langues vivantes, par exemple, arrive, les salue, fixe une image au tableau et pose différentes questions pour faire s'exprimer les élèves dans la langue étrangère. A partir de ces questions, les élèves parviennent à décrire l'image proposée. Derrière les élèves, on enregistre sur bande vidéo la séquence, et quelques observateurs (formateurs et stagiaires) prennent des notes. Le cours ne dure que cinq minutes, mais pendant ce temps bref l'enseignant a réussi à faire décrire l'image affichée, il a atteint les objectifs précisés avant la séance lors de sa préparation du cours, en exerçant au mieux l'aptitude pédagogique travaillée : facilité à poser des questions.

Le cours terminé, le prestataire, ses pairs et le formateur visionnent, dans une salle voisine, l'intégralité ou les moments clés de la séquence et en font l'analyse. Le prestataire commence par donner ses propres évaluations, puis celles remises par les observateurs et notées sur papier pendant le déroulement du cours. Après l'évaluation collective, le prestataire revoit son cours, en tenant compte des remarques critiques et conseils donnés, et va, une seconde fois, refaire la même activité avec un autre groupe de cinq - six élèves ; cette seconde activité sera suivie, à nouveau, d'une séance d'analyse ou deuxième rétroaction.

Le micro-enseignement désigne donc cette procédure d'apprentissage simplifié employée dans une formation d'enseignants, formation initiale ou recyclage. Au lieu de proposer comme objectif, au stagiaire en formation, la maîtrise de « l'acte d'enseigner » dans son ensemble, on l'entraîne à apprendre un acte pédagogique décomposé en unités cohérentes et sériées, définissables en termes observables : les aptitudes pédagogiques.

Ceci permet au stagiaire :

- ✧ d'avancer progressivement dans son apprentissage en recherchant la maîtrise d'une aptitude à la fois ;
- ✧ d'avoir une idée claire des objectifs d'apprentissage à atteindre ;
- ✧ d'avoir des critères nets d'évaluation de sa performance.

Il permet au formateur :

- ✧ de présenter de manière claire et pratique l'aptitude à travailler : c'est le principe de modélisation ;
- ✧ d'évaluer de façon nette la performance pédagogique du stagiaire en renforçant avec précision ses succès et en proposant de façon claire les changements à faire. » (Altet, M. Britten, D. Micro-enseignement et formation des enseignants, Paris : PUF, 1983).

Tâche :

Dégagez les caractéristiques de la démarche de ME

Modalités :

Travail individuel puis travail de groupes

Activité du formateur :

Mise en commun, structuration, synthèse, apports du formateur

Contenus à dégager dans la synthèse :

L'acte d'enseigner étant complexe, il semble bon de prendre conscience de ses composantes, d'en dégager un certain nombre de savoir-faire, d'aptitudes, de techniques spécifiques pour aider à construire les compétences. Le micro enseignement se propose de faire acquérir à un enseignant en formation dans un premier temps, des aptitudes pédagogiques de base distinctes, bien définies et non l'acte pédagogique dans toutes ses dimensions : par exemple : - aptitude à communiquer, à poser des questions, à animer un travail de groupe, à formuler une consigne, à corriger les erreurs des élèves, à mettre en place une situation-problème

Le micro-enseignement est un outil d'apprentissage professionnel, un entraînement pratique de la classe sur un mode progressif et simplifié.

Le micro-enseignement est un échantillon réduit d'enseignement (temps et nombre d'élèves réduits). C'est une méthode utilisée dans la formation ou le perfectionnement des enseignants qui visent l'apprentissage progressif d'aptitudes pédagogiques.

Le but de cette méthode est d'aider l'enseignant à s'initier progressivement à l'enseignement et à découvrir et exploiter les aptitudes pédagogiques afin d'explorer les moyens de les développer dans sa pratique professionnelle.

Les objectifs visés par la méthode sont les suivants:

- ✧ Prévenir les échecs en classe de futurs enseignants ;
- ✧ Corriger les erreurs et les rassurer;
- ✧ Développer le sens d'observation et d'analyse des futurs enseignants ;

Apports théoriques du formateur :

Le Micro enseignement est une procédure d'apprentissage simplifié employé dans un contexte de formation d'enseignants, formation initiale ou recyclage. Il consiste en une démultiplication, dans un premier temps, de « l'acte d'enseigner », dans son ensemble, en actes pédagogiques décomposés à leur tour en unités cohérentes, sériées, définissables en termes observables appelées « aptitudes pédagogiques ».

C'est une technique d'entraînement pratique à la conduite de la classe utilisée en contexte de formation. Elle est la rencontre :

- ✧ de la théorie basée sur les acquis de l'apprentissage, les apports du voir et du faire
- ✧ d'une méthode consistant à décomposer l'acte pédagogique en aptitudes distinctes ;
- ✧ et, d'un outil, le magnétoscope, qui permet l'évaluation objective des actions et optimise la rétroaction, l'analyse.

Ces aptitudes ne sont autres que les différents savoir-faire, gestes professionnels qui traduisent les interventions de l'enseignant en situation : pour motiver les élèves, pour expliquer une situation, pour aider les apprenants en difficulté, corriger les erreurs ... !

L'aptitude pédagogique est donc un ensemble de comportements (savoir-faire) cohérents remplissant une fonction d'enseignement précise, utilisés par l'enseignant.

Exemple d'aptitude pédagogique à développer chez l'étudiant-maître au cours d'une séquence de micro enseignement : « l'aptitude à poser des questions ou questionnement ».

L'importance du micro enseignement :

Le micro-enseignement constitue un entraînement de base à la pratique des moments phares de réalisation de séances d'analyse de pratiques. Son atout est de pouvoir mettre l'élève maître en action, en situation, l'amener à s'auto analyser voire s'évaluer (la rétroaction ou l'analyse), mais aussi de se faire analyser par les pairs, les formateurs- accompagnateurs immédiatement, à chaud. On lui fournira des informations pertinentes sur la réalisation de ses objectifs. Cette rétroaction peut se réaliser par visionnement d'enregistrements vidéos si possible. Ainsi, l'on pourra assister soit à :

- ❖ une autoscopie : observation de soi par soi, auto analyse et évaluation ;
- ❖ une hétéroscopie : observation de soi par les autres, analyse en groupes, évaluation par le groupe.

Les principes du micro enseignement :

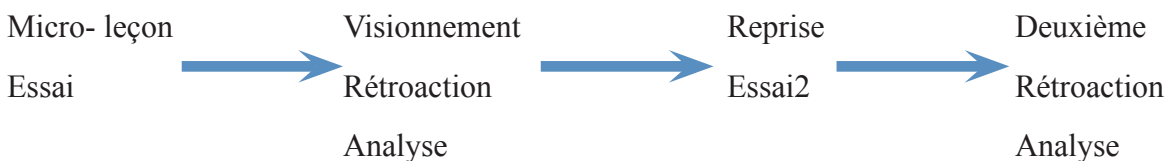
Le micro enseignement s'appuie sur deux principes :

- ❖ La complexité de la situation réelle de classe ne favorisant pas une rapide acquisition de toutes les aptitudes pédagogiques, surtout chez un débutant, il a été trouvé une alternative : créer une situation de classe réelle mais beaucoup plus simplifiée avec une leçon plus courte, un nombre d'élèves restreint ;
- ❖ Tout apprentissage professionnel se fait en situation, à travers la pratique, par l'observation et par l'action (l'agir professionnel). En effet, c'est en agissant par lui-même que l'étudiant-maître acquiert les savoir-faire pédagogiques de base, indispensables à la pratique de la classe et lui permettant de faire classe.

Ces deux principes, une fois réunis, permettront aux élève-maîtres d'être dotés des aptitudes pédagogiques de base, armes nécessaires pour surmonter les difficultés de « l'acte » complexe « d'enseigner ».

Les étapes ou la démarche de Micro enseignement :

Le déroulement de la séquence d'apprentissage en micro enseignement peut se traduire par le schéma suivant :



1. Un premier temps d'essai, d'une durée maximale d'une dizaine de minutes au cours duquel l'étudiant-maître aura à présenter un contenu autour d'un objectif précis, traduction de l'habileté à développer.
2. Le second temps est consacré à une phase d'analyse et d'auto analyse rétrospective de l'étudiant-maître et du groupe accompagnateur à chaud sur sa pratique. Cela doit revêtir tout le caractère d'une analyse de pratiques.
3. Reprise de la séquence mais avec un nouveau groupe d'élèves toujours restreint, si possible.
4. Deuxième séance d'analyse ou de rétroaction.

Ainsi, après sa performance, l'intéressé prend objectivement conscience de sa pratique pédagogique et des résultats qu'il a obtenus. La rétroaction, l'analyse permettent à l'étudiant-maître de se découvrir tel qu'il est, et provoque une réflexion objective de l'individu, sa relation avec l'enseigné et sa pratique pédagogique. Il est le point de départ soit d'un renforcement des aptitudes pédagogiques travaillées, soit d'une critique et d'une auto correction.

Pendant la rétroaction, l'analyse c'est le prestataire qui formule d'abord lui – même la plus grande part de l'évaluation, d'abord pour dédramatiser les effets culpabilisant de la critique, surtout face aux autres, mais aussi parce que l'auto critique augmente la valeur corrective de la rétroaction : la prise de conscience individuelle de ses propres imperfections ou erreurs est plus efficace que les conseils venant des autres.

Dire la possibilité pour l'étudiant-maître de se voir en action, « tels que les autres le voient », et une expérience – parfois perturbante au début- très riche en enseignements sur sa propre pratique et sur les réactions immédiates des élèves à la situation pédagogique.

Les avantages du micro-enseignement :

Le micro enseignement permet surtout à un élève-maître :

- ✧ d'avancer progressivement dans son apprentissage en recherchant à la fois la maîtrise d'une aptitude;
- ✧ d'avoir une idée claire des objectifs d'apprentissage à atteindre ;
- ✧ d'avoir des critères nets d'évaluation de sa performance.

Il permet aussi au formateur :

- ✧ de présenter de manière claire et pratique l'aptitude à travailler : c'est le principe de modélisation ;
- ✧ d'évaluer de façon nette la performance pédagogique de l'étudiant-maître en renforçant avec précision ses succès et en faisant prendre conscience des changements à réaliser.

De manière générale, les séances pratiques de micro enseignement permettent une meilleure articulation théorie-pratique, en constante dialectique, un meilleur entraînement de l'étudiant-maître aux aptitudes pédagogiques de base et sont rassurantes par rapport à la pratique dans une classe réelle.

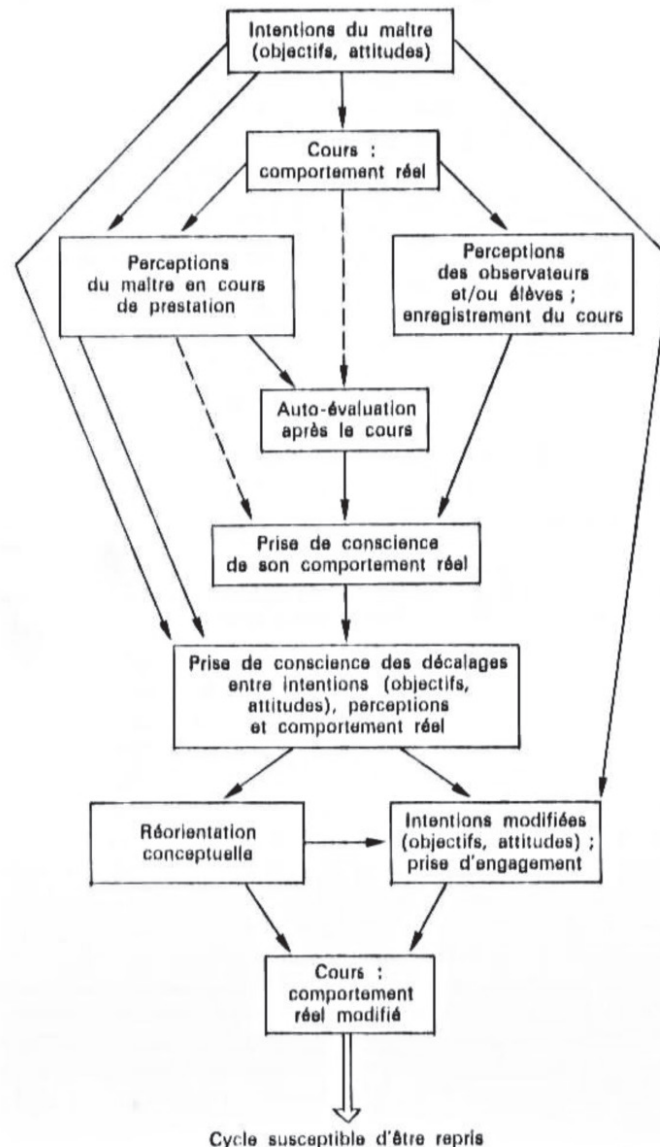
Elles rendent aussi beaucoup plus souples et complémentaires les rapports élève-maîtres -formateurs car elles facilitent plus rapidement l'autonomie du élève-maître grâce à l'entraînement

à la pratique de la classe, à l'analyse, à l'auto évaluation et à l'affirmation progressive d'un style pédagogique personnel.

L'inconvénient du micro enseignement serait de l'orienter vers une simple modélisation ; d'où toute la nécessité d'en faire une véritable occasion d'analyse de pratiques effectives dans des micro-situations d'enseignement-apprentissage intégrant plusieurs aptitudes et plus proches de la réalité de la classe.

Le schéma ci-dessous présente un modèle hypothétique des étapes cognitives intervenant dans la modification du comportement pédagogique par le micro-enseignement avec un encadrement non-directif. (Extrait de : Altet, M. Britten, D. Micro-enseignement et formation des enseignants, Paris : PUF, 1983, p. 189.

Modèle hypothétique des étapes cognitives intervenant dans la modification du comportement pédagogique par le M-E avec encadrement non directif



Construction d'une micro-activité ou d'une séquence de classe

Compétence visée :

S'approprier la démarche de ME et ses étapes

Activité 4 :

Décrire les étapes d'une séance de micro-enseignement, d'une micro-activité

Modalité :

Travail de groupe et mise en commun

Synthèse et apports du formateur :

Les phases d'une séance de micro-enseignement : de manière générale, la séance de micro-enseignement se déroule selon les huit phases suivantes :

1. Caractérisation d'une aptitude pédagogique,
2. Construction de la grille d'observation
3. Préparation d'une micro activité,
4. Enregistrement de la micro activité
5. Observation de la micro activité
6. Analyse, rétroaction, rétroaction
7. Bilan : points acquis, points à améliorer, pistes, alternatives
8. Mise en pratique de l'aptitude pédagogique en situation de classe réelle.

Tâche 4 :

Définissez les différentes étapes d'une démarche de micro-enseignement : Caractérisation / Construction de la grille/ Préparation / Enregistrement / Observation / Analyse / Compte rendu / Mise en pratique pour répondre aux questions ci-dessous.

Activité 5 :

Mener l'auto-évaluation suivante : « A quelle étape du Micro-enseignement suis-je?

J'ai pour but de mettre en commun l'auto analyse et l'hétéro-analyse des échanges verbaux reliés à une aptitude pédagogique

Phase: _____

Je prépare une micro-activité centrée sur une aptitude pédagogique.

Phase: _____

Dans le cadre d'une activité d'apprentissage avec les élèves, je mets en pratique les phases d'une séquence de micro-enseignement.

Phase : _____

Je permets un nouveau visionnement par l'étudiant, de sa propre micro-activité d'enseignement-apprentissage

Phase : _____

Je visionne la micro-activité d'apprentissage d'un étudiant. J'analyse par écrit les échanges verbaux ou non verbaux reliés à une aptitude pédagogique (points forts, points à améliorer ainsi que moyens pour les améliorer)

Phase : _____

Activité 6 :

Reconstruire les étapes de préparation d'une micro-activité ou d'une séquence :

« Lorsque l'enseignant franchit le seuil de sa classe, une part importante de son travail est déjà accomplie. Il a préparé son cours, c'est-à-dire qu'il a rédigé l'information qu'il souhaite transmettre, de façon plus ou moins détaillée. Il a également anticipé sur la situation pédagogique qu'il souhaite mettre en place : il s'est représenté concrètement la classe. Ce qui signifie qu'il a prévu le déroulement de la séance, les tâches et activités qu'il va donner aux élèves, les consignes et les explications à apporter, ses interventions destinées à les aider, éventuellement la composition des groupes de travail et le choix des documents nécessaires. Il sait comment se situe la séquence du jour dans un ensemble de séquences consacrées à l'apprentissage considéré (progression), et prévu une évaluation qui mettra en évidence les acquis des élèves ». M. Altet, et D. Britten (1983).

Modalités :

Travail individuel suivi d'un brainstorming

Le formateur fait la synthèse en faisant structurer par les étudiants-maîtres ce qui est ressorti du brainstorming.

Apports théoriques :

Les étapes de préparation d'une micro-activité ou d'une séquence sont :

- ✧ Choix ou définition de l'objectif d'apprentissage
- ✧ Identification de la compétence visée
- ✧ Identification de l'élément de contenu approprié à l'objectif d'apprentissage
- ✧ Identification de manuels scolaires et d'ouvrages, de supports à la préparation
- ✧ Choix d'une démarche d'intervention (mise en situation, déroulement de la micro-activité, stratégies)

- ✧ Construction de situations, tâches, activités pour l'élève
- ✧ Identification et/ou préparation du matériel nécessaire
- ✧ Planification de l'évaluation des apprentissages réalisés.

Situation d'intégration : *Travail individuel*

Activité 7 :

Reconstruire ce que doit comporter la fiche de préparation d'une micro-activité ou d'une séquence d'enseignement-apprentissage, d'une leçon.

Le formateur demande à deux ou trois étudiants – maîtres de présenter alternativement leur plan de la micro-activité préparée. Ensuite, avec le groupe il aide à une structuration commune en faisant ressortir la démarche de préparation d'un plan de séance, de leçon ou de micro-activité.

Contenus à dégager en synthèse

Plan d'une préparation :

« Le niveau de la classe

La compétence visée

L'objet d'apprentissage

L'objectif d'apprentissage

« À la fin de la séquence ou séance, les élèves doivent être capables de faire ..., dans telles circonstances et avec tel niveau d'exigence ».

La place dans la progression

La référence au programme et aux instructions officielles

Le déroulement du travail

Les phases du travail

La mise en situation

Les tâches des élèves : les consignes, ce qu'ils doivent faire, les activités, ...

L'organisation du groupe-classe : grand groupe, sous-groupes (leur composition), dédoublement (répartition des élèves), individualisation...

Les documents dont disposent les élèves et le matériel (manuel, textes photocopiés, dictionnaires, cartes, lexique, répertoire de formules, didacticiel,...)

Les tâches et activités du professeur (ses choix de situations et d'activités pour les élèves ou étudiants, ses consignes, ses interventions, ses activités, les aides pour ceux qui ne comprendront pas tout de suite, en cas de difficulté particulière, d'autres formes de travail)

Le matériel dont il a besoin (rétroprojecteur, matériel vidéo, ordinateurs....)

L'évaluation de la séquence (ou du groupe de séquences)

L'évaluation des apprentissages réalisés par les élèves (par rapport aux objectifs d'apprentissage).

L'évaluation du fonctionnement de la séquence (remarques, ajustements, variantes possibles).

Activité 8 :

Définir et s'appropriier les concepts liés au micro-enseignement : Micro-enseignement - Observation – Analyse – Rétroaction – Micro-activité – Pratique réflexive, à partir de l'analyse des textes suivants :

Modalités :

Analyse individuelle de textes sur le ME suivie de Travail en petits groupes (chaque groupe analyse un texte ; les textes seront distribué avant la séance pour lecture).

Tâche 8 :

Analyser les textes suivants et en dégager les ponts-clefs

Texte 1

« Le Micro-enseignement : Les origines de la méthode

« Le micro-enseignement est un outil d'apprentissage professionnel pour les enseignants, un entraînement pratique à la conduite de la classe sur un mode progressif et simplifié, une méthode rationnelle de formation pratique, centrée sur l'action de celui qui apprend.

Le micro-enseignement a été mis au point à l'Université de Stanford aux Etats-Unis en 1963, après une série de tâtonnements, par une équipe de formateurs : Acheson, Allen, Bush, Clark, Cooper, Fortune et Ryan. A l'origine, il s'agissait de former pendant l'été des élèves professeurs et de les préparer plus efficacement à prendre en main une classe réelle, à la rentrée suivante.

Le besoin se faisait sentir « d'une méthode permettant de combler le hiatus entre la formation théorique et l'épreuve de la classe » (Allen et Ryan, 1972).

Les formateurs voulurent répondre à un problème de formation rencontré fréquemment: l'aspect généralement trop théorique de la préparation au métier d'enseignant ; la théorie domine et est trop exclusivement centrée sur un savoir rationnel, qui ne permet pas à l'enseignant débutant de maîtriser les difficultés rencontrées dans la conduite d'une classe. Le micro-enseignement consiste donc à faire acquérir des savoir-faire, à développer des aptitudes facilitant la pratique de la classe.

Ce fut un facteur d'ordre technologique qui permit le développement de cette méthode de formation : l'arrivée sur le marché américain des premiers magnétophones en 1962-1963. C'est alors qu'un chercheur de Stanford, Keith Achelson, utilisa l'enregistrement vidéo en micro-enseignement et celui-ci devint un élément important (quoique non indispensable) de la technique : les courtes activités faites par les stagiaires furent enregistrées puis analysées.

La seconde caractéristique de la méthode fut l'introduction d'une seconde activité auto-corrective après le premier essai et son visionnement. Très vite cette technique, d'abord appliquée à la formation initiale, fut élargie à la formation continue (Aubertine, 1967 ; Borg 1968). Dès 1968-1969, une enquête de Blaine Ward (1970) révèle que 176 centres de formation aux Etats-Unis utilisaient déjà la technique de micro-enseignement pour la formation initiale et 54 pour la formation continue. Et la diffusion de la méthode se poursuivit un peu partout avec des variantes. Le micro-enseignement se développa progressivement au Canada, au Québec, puis en Europe : dès 1970, en Grande-Bretagne, Norvège, Suède, Hollande, Allemagne de l'Ouest, ainsi qu'en Australie et dans certains pays du Tiers Monde. » (Altet, M. Britten, D. Micro-enseignement et formation des enseignants, Paris : PUF, 1983)

Texte 2

L'observation

« Comme l'observation vise une structuration des données en vue d'en dégager les significations, elle suppose une réduction du champ à observer, une sélection de l'investigation, une procédure d'opération selon un cadre théorique permettant de mettre au point l'instrument et d'interpréter les résultats.

L'observation directe : nous n'observons bien que ce que nous nous attendons à rencontrer et les éléments de base dans l'observation sont liés à notre système culturel de référence, notre équation personnelle.

1- Relativité de la procédure d'observation

On est parfois tenté d'appliquer divers instruments élaborés par des chercheurs et on est souvent déçu, faute d'avoir réfléchi au caractère relatif de ces instruments. Toute procédure d'observation varie suivant les réponses qu'on apporte à plusieurs questions.

Que veut-on observer ?

Veut-on observer les interactions enseignant - élèves, des élèves entre eux ? Veut-on analyser telle procédure pédagogique, ou le contenu du processus d'enseignement, plutôt que la structure des communications (réseau institué par l'enseignant, par les règles de l'organisation introduite, et structure de fonctionnement des communications, telles qu'elles s'établissent) ?

Pourquoi veut-on observer ?

Veut-on renseigner l'enseignant sur son mode d'action pédagogique, soit parce qu'il apprend le métier, soit parce qu'il expérimente de nouvelles méthodes ? Sur les modes d'activité de ses élèves, pour l'aider à améliorer l'articulation acte d'enseignement et acte d'apprentissage ? Veut-on l'aider à mieux se connaître et à comprendre les réactions qu'il suscite au moment où il agit, afin qu'il introduise des modifications par rapport à ce qu'il

désire faire, quand il constate une différence entre ce qu'il fait et ce qu'il voudrait faire ? Veut-on l'entraîner à maîtriser des gestes professionnels de base ?

A qui est destinée l'observation ?

A renseigner celui qui agit, à informer des administrateurs, d'autres chercheurs ?

Suivant les réponses données à ces questions, les procédures et les modalités d'observation changent. Là, elles sont l'objet d'une négociation entre observateurs et observés, là, elles sont conçues en fonction de l'objectif de l'instigateur. Certaines seront destinées à mettre en évidence des caractéristiques de méthodes pédagogiques par rapport à d'autres. » (Tiré de : « Observer les situations éducatives, Postic, M. De Ketele, JM. Paris, PUF, 1988).

Texte 3 :

Images de soi et interprétations de l'Interprétation

« L'autoscopie n'est rien d'autre qu'une lecture particulière d'images et, en cela, elle nous renvoie à tous les codes mis en évidence par la sémiologie. La représentation n'est pas ce qu'en dit la pensée idéaliste, une doublure des choses ou des essences qu'elle est censée recouvrir ; c'est le résultat d'une technique (cadrage, angle de prise de vue, lumières) fruit d'une double intentionnalité, celle du cadreur et celle du récepteur. Les images ne sont pas la réalité ; elles se situent dans un rapport « analogique » avec la réalité. Aussi y a-t-il dans toute image quelque chose qui échoue à s'inscrire ; l'impression de réalité est toujours affectée d'un manque et du fait de ce manque, l'image travaille, joue comme on dit qu'il y a du « jeu » dans une pièce métallique ; elle n'est jamais le dépôt, une fois pour toutes, d'une réalité unique.

Tout écran, même celui d'un récepteur vidéo, a pour fonction de montrer l'image et de cacher la réalité. Creusée, par ce qui ne s'y trouve pas, cette dernière est porteuse d'une série infinie de visions possibles. Aussi provoque-t-elle la verbalisation, facilite-t-elle la communication avec soi, cet autre soi-même qui apparaît si proche et si différent. « Elle nous renvoie un inconnu qu'on découvre et qu'on commente, qu'on peut regarder comme un autre, un acteur, un objet qu'on peut se permettre de dévisager ».

Si quelque chose séduit le psychologue, le thérapeute, le formateur dans la pratique de l'autoscopie, c'est bien le fait de travailler sur des matériaux bruts, des roughs, des images non « retraitées » par l'art du montage typiquement cinématographique. Lorsqu'on tourne un film, en cinéma ou en vidéo, toute intervention malencontreuse du cadreur ayant une incidence sur les attitudes des acteurs, sera supprimée au montage. Tout « regard caméra » du comédien sera exclu sauf dans des cas particulier. Toute erreur de langage, hésitation, geste parasite de la personne interviewée, qui donnerait à penser que le discours n'est pas maîtrisé et la gestuelle juste, sera retiré du montage définitif. Il semble qu'au cinéma, à la télévision ou dans des films institutionnels, on ne puisse livrer qu'un produit clair, rodé, propre, sans faille : un produit spectacle. C'est tout le contraire qui se passe dans le travail d'autoscopie. De même que Freud s'intéressait à tout ce qui, dans le discours ou les attitudes, dénotait des fêlures ou des achoppements de langage – comme lapsus, mot d'esprit, acte manqué, rêve – car c'est là que se « niche » l'inconscient, de même la vidéo, utilisée pour la thérapie ou la formation, va casser les rites, les mises en scène classiques du spectacle ou de l'entretien télévisé. La personne interviewée pourra s'adresser au cadreur,

à l'animateur, à ses collègues, le joueur quittera le « champ » du jeu de rôle pour signifier quelque chose aux spectateurs ou tournera le dos à la caméra. Cette échappée, volontaire ou non, sera étudiée tout comme seront passés au crible les actes manqués, les sorties du jeu ou les transgressions des consignes, les retours inconscients à la réalité professionnelle ou à la vie et au passé du groupe.

Au cours de l'analyse, stagiaires et animateurs alterneront entre la partie consciente du discours qui correspond aux objectifs du jeu ou de l'exercice et la partie moins consciente ou inconsciente qui ouvre un pan sur les attitudes, les aspects propres au tempérament, au caractère et à la personnalité, en sachant que c'est l'acte d'enseignement qui est observé et analysé pas la personne.

Du cadrage à l'analyse, les techniques d'autoscopie offrent des possibilités d'interprétation multiples. Face à l'évènement qui est en train de se dérouler – interview, entretien, jeu – la caméra ne peut, en effet, enregistrer le « tout » de la relation ou de la communication. Elle est obligée de faire des choix, ou bien d'une image prenant l'ensemble de la scène en plan général et donc sans grande richesse de signification, ou bien d'un cadrage gommant une partie des éléments pour en sélectionner d'autres.

Quant à l'analyse proprement dite, elle va étendre son champ depuis le décompte quantitatif des interactions jusqu'aux explications les plus risquées... Chaque réussite ou échec apparent peut donner lieu à une ou plusieurs hypothèses et le champ d'interprétation est multiple : référence à la situation vécue dans le groupe, capacité à tenir un rôle, à respecter des consignes, à débloquer une situation, mais aussi références plus personnelles. Avouera-t-on ses difficultés à accepter le pouvoir d'une femme ou d'un plus jeune ? Sera-t-on « accusé » de refuser de choisir, de s'imposer, d'utiliser le temps comme bouc émissaire ? L'essentiel est de rappeler que l'analyse est faite par rapport à l'objectif énoncé au départ... Face à ce qui risque de se présenter comme des interprétations abusives, le danger est grand pour les stagiaires, comme pour le formateur, de nommer trop vite la cause, de dire ce que l'on croit être l'origine du blocage. » (Bourron Y., Denneville J. 1991. Se voir en vidéo. Paris : Les Editions d'organisation.)

Texte 4

Rétroaction

« Le terme rétroaction englobe donc tous les moyens d'évaluation permettant au stagiaire de juger de sa prestation. Mais toute l'attention est fixée sur un objectif précis : la maîtrise de l'aptitude travaillée. Les comportements relevant de l'aptitude à acquérir sont analysés, évalués : les aspects réussis sont dégagés, soulignés et renforcés, les insuccès partiels sont repérés et discutés ; des moyens pour les corriger sont alors proposés. Pendant le rétroaction, c'est le prestataire qui formule d'abord lui-même la plus grande part de l'évaluation, d'abord pour dédramatiser les effets culpabilisants de la critique, surtout face aux autres, mais aussi parce que l'autocritique augmente la valeur correctrice de la rétroaction : la prise de conscience individuelle de ses propres imperfections ou erreurs est plus efficace que les conseils venant des autres.

Ainsi la rétroaction développe le sens critique et la capacité d'auto - évaluation et c'est à ce niveau que l'enregistrement vidéo et le Circuit fermé de télévision (CFTV) prennent toute leur importance par le biais de l'autoscopie.

S'il ressort des lignes précédentes que l'enregistrement vidéo n'est pas l'unique moyen de rétroaction existant et qu'il n'est pas un élément indispensable du M-E, il n'en demeure pas moins vrai qu'il est le moyen de rétroaction le plus informatif, le plus efficace.

L'autoscopie individuelle qui introduit dans la formation l'auto-observation, c'est-à-dire la possibilité pour les stagiaires de se voir en action, « tels que les autres les voient » est une expérience – parfois perturbante au début – très riche en renseignements sur son propre comportement et les réactions immédiates des élèves à la situation pédagogique.

Mais c'est surtout pour l'impulsion qu'ils donnent à l'auto - critique que le CFTV et l'autoscopie nous semblent très souhaitables. Plus que n'importe quel autre moyen de rétroaction, le CFTV favorise la participation personnelle et objective du stagiaire à l'analyse et à l'évaluation de sa micro - activité, performance qu'il voit, lui, pour la première fois en tant qu'observateur et donc avec une objectivité accrue.

Bien sûr, il faut noter au passage que l'autoscopie ne doit pas être introduite de manière prématurée dans un processus de formation, elle doit être préparée antérieurement de façon théorique et psychologique par l'hétéroscopie : en observant d'abord les autres en situation pédagogique, les stagiaires réagissent en tant qu'observateurs extérieurs qui ne sont pas affectés personnellement, et s'entraînent à savoir observer les autres, à analyser et à interpréter les phénomènes pédagogiques.

Le terme anglo-saxon de « rétroaction », traduit par « rétroaction » a été progressivement remplacé par analyse ; cette démarche recouvrant à la fois le recul face à l'action, l'identification des éléments, leur mise en relation et le sens donné à l'action menée» (Altet, M. Britten, D. Micro-enseignement et formation des enseignants, Paris : PUF, 1983)

Texte 5 :

Pratique réflexive

«Une formation professionnalisante centrée sur la pratique s'efforce de développer une pratique réflexive chez les enseignants alors qu'une formation théorique met en place une pratique d'enseignant-exécutant. Les cadres de référence qui servent d'appui au développement des différents dispositifs à visée réflexive sont variés. Plusieurs prétendent s'appuyer sur les travaux de Dewey (1933, 1975) qui s'est intéressé au développement de la « pensée réflexive ». D'autres disent s'ancrer dans les travaux de Schön (1983, 1987) qui lui, a développé un cadre sur la « pratique réflexive ». Même si les écrits de Schön sont largement inspirés par Dewey, il y a des différences considérables entre les travaux de ces deux hommes. Dewey et Schön décrivent tous les deux un processus de réflexion structuré et orienté vers la résolution d'une situation problématique, mais Schön balise ce processus dans un cadre temporel, celui du présent de l'action, ce que ne fait pas Dewey. Dewey envisage le développement de la pensée réflexive dans le contexte de l'éducation des jeunes élèves alors que Schön voit dans la pratique réflexive, la marque du caractère professionnel d'une activité. Les divergences conceptuelles entre les travaux de Schön et ceux de Dewey s'observent aussi dans les modes de formation auxquels ces discours conduisent. Pour éduquer le jeune à la pensée réflexive, Dewey croit qu'il faut créer des conditions propices à la réflexion, des conditions qui stimulent la curiosité de l'élève et qui présentent un défi véritable de réflexion. Dewey pense aussi qu'il est nécessaire de développer les capacités langagières incluant la formation de concepts et l'acquisition de connaissances préalables et pertinentes à l'analyse et la résolution de la situation problématique.

La thèse de Schön va dans un sens différent. Ce dernier estime que c'est par l'action et dans l'action que le professionnel apprend et développe une pratique réflexive. Il croit donc que les professionnels doivent être formés dans des écoles professionnelles, par des praticiens d'expérience. C'est en ayant l'occasion d'expérimenter dans l'action qu'ils deviendront des praticiens réflexifs. Ces recommandations tranchent avec celles de Dewey qui, en 1904, affirmait à propos de la formation des enseignants, qu'il fallait éviter de plonger trop rapidement l'étudiant dans une situation réelle d'enseignement afin de lui permettre d'approprier les dimensions internes de la situation pédagogique.

Un autre modèle, celui de Kolb (1984) a aussi inspiré l'élaboration de plusieurs dispositifs de formation à visée réflexive. Il s'agit d'un modèle d'apprentissage expérientiel où le processus d'apprentissage est décrit selon un cycle de quatre phases qui se caractérisent par un aller-retour de l'expérience à la réflexion : 1) expériences concrètes ; 2) observations et réflexions ; 3) formation de concepts abstraits et généralisations ; 4) concepts testés dans de nouvelles situations. Ce modèle met l'accent sur le fait que l'apprentissage est enraciné dans l'action. Il convient bien aux dispositifs d'analyse de pratique en contexte de stage.

Bref, les différents cadres de référence qui servent d'appui au développement des dispositifs réflexifs mettent de l'avant des considérations fort variées qui seront à la base de différences fondamentales entre les diverses pratiques de formation à visée réflexive.

Une autre manière de distinguer les dispositifs de formation à visée réflexive est de porter attention aux objets que les auteurs ciblent comme préoccupation de réflexion. Nos travaux nous ont permis de constater que dans certains dispositifs, la réflexion est essentiellement dirigée vers des objets qui ont un rapport étroit avec la pratique de l'enseignement au quotidien. Une perspective de réflexion sur la pratique est alors mise de l'avant, généralement associée à l'expérience de stage ou de micro-enseignement, la réflexion porte sur les modalités d'enseignement et les diverses composantes de la situation pédagogique. » Altet, M. et al. (2013) Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances. Bruxelles, De Boeck

Activité du formateur : contenus à dégager en synthèse

Après l'analyse des textes et l'identification de chaque concept par des étudiants-maîtres, le formateur interviendra pour fixer définitivement la notion chez les étudiants – maîtres. Il fera à l'occasion un bref rappel ou exposé sur chaque concept et devra s'assurer de leur compréhension et de leur appropriation par les étudiants – maîtres.

Activité 8 :

Situation d'intégration : faire construire l'aide-mémoire des concepts liés au micro-enseignement, analysés :

Synthèse : Aide – mémoire des concepts utilisés en micro-enseignement

Micro-enseignement

Méthode utilisée dans la formation ou le perfectionnement des enseignants qui vise l'apprentissage progressif d'aptitudes pédagogiques par l'entraînement, la mise en pratique et l'analyse d'une ou de quelques aptitudes pédagogiques à la fois, dans le cadre d'une micro – activité avec une micro – classe (Racette, Du Sablon et coll., p. 847).

Aptitude pédagogique

En micro-enseignement, les aptitudes pédagogiques sont des composantes de l'acte d'enseignement qui se définissent en termes de comportements observables de l'enseignant, verbaux ou non verbaux (Racette, 1991, p.8).

Micro-activité ou Micro-activité d'apprentissage

En micro-enseignement, une micro-activité est une activité est une séance d'apprentissage de courte durée sur une ou quelques aptitudes pédagogiques.

Micro-classe

En micro-enseignement, une micro-classe est une classe comportant un petit nombre d'élèves ou d'étudiants participant à une micro-activité.

Observation

En micro-enseignement, l'observation a lieu lorsque les étudiants, le professeur visionnent et analysent la micro – activité d'un étudiant en notant leurs commentaires au sujet, principalement, des comportements verbaux ou non verbaux reliés à une aptitude pédagogique.

Analyse

En micro-enseignement, l'analyse de la micro – activité d'un étudiant ou d'une étudiante a lieu lorsque les étudiants et le formateur notent ou présentent leurs commentaires au sujet, principalement, des comportements verbaux ou non verbaux reliés à une aptitude pédagogique (points forts, points à améliorer ainsi que moyens pour les améliorer).

Autoscopie ou Autoanalyse

En micro-enseignement, l'autoscopie ou l'autoanalyse a lieu lorsque l'étudiant analyse sa propre micro – activité.

Rétroaction

En micro-enseignement, la rétroaction est la mise en commun de l'autoscopie et de l'analyse des comportements verbaux ou non verbaux reliés à une aptitude pédagogique.

Laboratoire de micro-enseignement

Le laboratoire de micro-enseignement est le lieu où, principalement, se déroulent l'enregistrement, l'observation et l'analyse du micro activités ainsi que la rétroaction qui suit.

Analyse de pratiques

L'objectif de l'analyse de pratiques est de former des praticiens réflexifs capables d'analyser leur pratique et de la transformer en savoirs professionnels communicables ; c'est une démarche finalisée par la construction du métier, de l'identité professionnelle du formé au moyen du développement d'une attitude de réflexivité. C'est une démarche intellectuelle qui permet de repérer, d'identifier des éléments isolables puis de les mettre en relation, de leur donner du sens, de resituer les faits dans un réseau de sens.

Pratique réflexive

Par opposition à la simple exécution, le caractère de distanciation, de prise de conscience caractérise la pratique réflexive. Il s'agit par la réflexion sur les pratiques, à l'aide d'outils théoriques, de passer du discours spontané, subjectif, intuitif tenu sur les pratiques à un discours professionnel réfléchi, raisonné, argumenté et de comprendre le fonctionnement de l'action en situation.

THÈME 2

LES PRINCIPALES APTITUDES PÉDAGOGIQUES

ACTIVITÉS ET CONTENUS

Compétences visées :

- ✧ Comprendre, maîtriser, mettre en œuvre et s'approprier des aptitudes pédagogiques de la pratique d'enseignement
- ✧ Caractériser, observer et analyser les aptitudes pédagogiques dans des activités d'enseignement-apprentissage
- ✧ Prendre conscience de ses conceptions de l'enseignement, de son style pédagogique personnel et de sa pratique,
- ✧ Analyser sa pratique, comprendre ce qu'on fait quand on enseigne, ce qu'on fait faire à l'élève, s'auto-évaluer.

APTITUDE 1 : MISE EN SITUATION

1^{ère} séance : durée 2 heures

Mise en situation 1 :

Activité 1 : Travail sur les représentations

Déclencheur : Brainstorming

« Comment un enseignant peut-il introduire et commencer sa séance, mettre en place des conditions, des situations d'apprentissage qui donnent envie à l'élève de s'impliquer et d'apprendre? Par quels moyens ? »

Modalité : recherche individuelle, suivie d'un travail en équipe

Activité du formateur :

Mise en commun et synthèse des apports des étudiants-maîtres

Activité 2 :

Analyser le texte suivant et caractériser l'aptitude « mise en situation » ; construire la grille d'observation de l'aptitude.

Modalité : Analyse individuelle puis travail de groupes

« La mise en situation se définit comme l'utilisation de tout moyen ou procédé susceptible de susciter l'attention de l'élève et de l'amener à vouloir apprendre (Gagnon, 1988 p.4) Elle prépare l'élève à l'activité d'apprentissage en mobilisant son attention sur un problème, un événement, un objet, en faisant appel aux connaissances et aux capacités de l'élève de façon à le faire participer pleinement au processus d'apprentissage qui va suivre (Allen et Ryan pp 19- 20).

La mise en situation est le processus par lequel l'enseignant introduit, entame chaque activité d'apprentissage, en essayant d'éveiller l'intérêt de ses élèves, de les motiver pour l'apprentissage proposé...

La mise en situation comprend deux éléments, soit le déclencheur et l'amorce.

Le déclencheur est l'élément initial (situation, événement, thème, problème, objet) qui peut servir à amorcer une activité d'apprentissage.

L'amorce est l'animation que fait l'enseignant à partir du déclencheur.

Cette sensibilisation préalable peut varier dans sa longueur et son souci du détail et prendre diverses formes quant à la manière de susciter l'intérêt. Cela peut être :

Une expérience, de nature intrigante, faite devant ou avec les élèves ; les questions qu'elle soulève spontanément déterminent le contenu du cours à traiter.

La lecture d'un texte court, frappant l'imagination (par exemple d'un éditorial de journal ou d'un texte du courrier des lecteurs,...) par lequel on communique la perplexité, l'indignation... qui amène à chercher, à s'informer sur un sujet donné.

La communication d'un cas vécu ou le recueil, auprès des élèves, de cas vécus, la contextualisation de la situation qui amènent à se poser des questions en rapport avec ce que l'enseignant veut enseigner.

Pourquoi travailler cette aptitude ?

Le début d'un cours (tout comme sa clôture) est un moment capital qui conditionne l'écoute et la participation des élèves pour la suite ou leur engagement dans la tâche proposée. C'est le moment où l'enseignant établit le contact en prenant en compte une multiplicité de stimuli, en créant un climat positif de travail (disposition des élèves, activités précédentes, absences, choix d'activités, de situations motivantes, qui font sens « climat » de la classe...). Chaque enseignant a dans ce domaine son style personnel (chaleureux ou sérieux, dynamique ou apaisant...) et il y a indéniablement un aspect d'improvisation, de « bricolage » (adaptation à l'occasionnel) dans la façon d'entrer en contact avec une classe. Ce ne sont pas ces éléments de style personnel ou de capacité d'adaptation à l'imprévu que l'on peut réellement travailler en laboratoire, mais les facilitateurs, les déclencheurs à mettre en place.

Par contre, réfléchir sur la meilleure façon d'introduire tel cours, tester des manières de présenter, d'établir un contact positif, de mettre en place des situations et activités qui donnent envie d'apprendre, sont des démarches qui prennent tout leur sens dans une formation à l'enseignement. On peut considérer que 10 minutes d'exercice portant sur cette aptitude représentent le temps réel d'introduction à une activité virtuelle de 50 à 100 minutes. » . Mc Wagner (1988)

Activité du Formateur : mise en commun et synthèse

Contenus à dégager en synthèse

Fiche d'analyse de l'aptitude

L'enseignant, avant toutes choses, établit un contact, crée un climat de travail avec les élèves.

L'enseignant suscite l'intérêt des élèves en utilisant un élément déclencheur, soit un objet, un événement, un document, un problème... dès le début de la mise en situation.

L'enseignant explore le vécu, les intérêts, les connaissances, les opinions, les attitudes, prend en compte les réactions, les apports des élèves au sujet de l'élément déclencheur.

Les élèves sont actifs lors de la mise en situation : ils observent, manipulent, réfléchissent, s'interrogent, répondent à des questions, sont impliqués, en activité sur une tâche.

La mise en situation donne le goût à tous les élèves de vivre l'activité d'apprentissage qui suivra.

La mise en situation est reliée à l'objectif spécifique.

Il n'y a pas de nouveau contenu d'apprentissage dans la mise en situation, mais un rappel des pré-requis ou notions antérieures nécessaires à l'engagement dans une nouvelle tâche.

La mise en situation dure au plus 5 à 10 minutes.

Activité 3 :

Préparer une micro-activité comportant une mise en situation pour une séance de votre choix.

Modalité : travail de groupes

Suggestions pour mieux réussir l'activité

- ✧ Préparez votre mise en situation en tenant compte des suggestions suivantes :
- ✧ Identifier les comportements reliés à la mise en situation à l'aide de la fiche d'analyse de l'aptitude.
- ✧ Choisissez un sujet et formulez l'objectif spécifique.
- ✧ Décrivez le déclencheur de votre mise en situation.
- ✧ Précisez quelle sera l'amorce de votre mise en situation.

- ❖ Enumérez les raisons qui expliquent que votre mise en situation suscitera la motivation des élèves pour l'activité d'apprentissage qui suivra.
- ❖ Montrez comment votre mise en situation est intimement reliée à l'essentiel de l'activité d'apprentissage aussi bien qu'à son objectif spécifique.
- ❖ Mettez par écrit la préparation de votre mise en situation selon le cadre de préparation de la micro-activité.

2^e séance : durée 2 heures

Activité 4 : Mettre en œuvre l'aptitude pédagogique « Mise en situation »

Modalité :

Classe simulée ou avec quelques élèves si possible et enregistrement vidéo de micro-activités réalisées :

Tâche 4 :

Deux ou trois étudiants – maîtres présentent chacun une micro – activité de 10 minutes pendant que les autres jouent le double rôle d'élèves et d'observateurs. L'enregistrement à la vidéo se fera par un des étudiants.

Au cours de la présentation du micro activités, les étudiants observateurs notent leurs remarques suivant les variables contenues dans la grille d'observation présentée ci-dessous. Une grille d'observation doit être remplie pour chaque micro-activité.

Grille d'observation : Mise en situation ou Préambule	Effet (+ ou -)
Description de la mise en situation : Choix des déclencheurs, Choix de l'amorce	
Formulation de l'objectif d'apprentissage :	
Pistes pour améliorer la pratique, alternatives possibles :	
Synthèse : Au cours de la présentation des micro-activités, le formateur veille à ce que quelques étudiants – maîtres présentent chacun à leur tour une micro-activité de leur choix ou jouent convenablement leur double rôle d'élèves et d'observateurs. En tant qu'élèves, ils participent aux activités d'enseignement et d'apprentissage proposées par le prestataire ; en tant qu'observateurs, ils notent leurs observations dans la grille pour pouvoir faire leur analyse lors de la séance de visionnement de la micro-activité.	

Activité 5 : Analyse de la pratique mise en œuvre lors des présentations

Modalité : Travail de groupes et plénière

Tâche 5 :

Pour chaque présentation, les étapes à suivre sont les suivantes :

- ❖ Visionnement de la micro – activité par tout le groupe y compris le prestataire et le formateur.
- ❖ Autoscopie du prestataire tenant compte des variables de la grille d’observation.
- ❖ Analyse de la pratique du prestataire en rapport aux variables d’observation suivie de pistes nécessaires, d’alternatives possibles à l’amélioration des pratiques.

Pour l’analyse, en ce qui concerne ces étapes, la durée, la gestion sont laissées à la discrétion du formateur qui tiendra compte de l’intérêt des étudiants.

Contenus à dégager en synthèse
Le formateur évalue la pertinence de la rétroaction donnée par les observateurs et ne manquera pas de renforcer positivement les observations et analyses pertinentes. Il fait faire la syn-thèse des différentes observations et de l’analyse menée tout en insistant sur les points forts du prestataire et les points à améliorer et en faisant des apports théoriques si besoin est.

APTITUDE 2

COMMUNICATION VERBALE ET NON VERBALE

Mise en situation 1 :

Activité 1 :

Déclencheur :

Situation de non-communication: Le formateur envoie un étudiant-maître devant la classe ; il lui donne un petit texte à lire en tournant le dos au groupe.

Puis il demande : Qu'est-ce que communiquer pour un enseignant ? Que requiert la communication pédagogique ?

Modalités : Echanges en plénière

Tâche 1 :

Faites un retour réflexif sur votre pratique quotidienne de communication pour relever l'importance du langage verbal et du langage non verbal.

Avez-vous souvenir de la communication d'un enseignant qui vous a marqué ? En quoi ?

Exploitation : mise en commun avec le formateur

Activité 2 : Caractériser l'aptitude Communication verbale et non verbale

Modalités : Travail individuel puis de groupe

Tâche 2 : Analysez les textes suivants et dégagez les caractéristiques de l'aptitude travaillée

Texte 1 :

La communication non – verbale

« Le langage des gestes et du corps sert en général d'auxiliaire pour préciser le sens, compléter, accentuer, faciliter le langage verbal. Il est des moments où un enseignant peut utiliser des gestes seuls, en tant qu'indications à propos de la communication qui se déroule, ou en tant qu'éléments de renforcement social (sourires, déplacements vers l'élève, gestes des

bras pour désigner,...). L'enseignant essaie également de se servir des informations que des élèves lui communiquent par leurs gestes, mimiques.... quand ils ne peuvent s'exprimer verbalement. Leurs attitudes trahissent en effet ce qu'ils ressentent (ennui, effort...) et il importe que l'enseignant soit sensible à ces messages.

Nous parlerons du langage non – verbal vu comme un méta – langage si l'on se réfère aux communications non – verbales en relation avec le verbal (les gestes qui accompagnent le discours) et du langage non – verbal vu comme un langage en soi si l'on se réfère à des indications non – verbales qui se substituent au langage verbal.

L'enseignant qui recourt aux indications non – verbales se sert des gestes, du regard, du mouvement pour gérer une discussion, distribuer la parole, donner un soutien à l'élève qui parle.... Il refrène sa propre envie d'intervenir verbalement pour mieux équilibrer son temps de parole et celui des élèves. Il laisse des silences, des pauses, entre les interventions pour permettre la réflexion. Enfin, lui-même est sensible aux indications non – verbales que les élèves lui donnent : visages perplexes, agitation, gestes pour capter l'attention ; il le manifeste par des réactions appropriées. D'une manière générale, il reçoit et donne des indications sans le faire par le truchement de la parole.

L'observation de la pratique de la communication non - verbale consistera à relever le nombre et le type d'indications non – verbales utilisées.

Gestes pour distribuer la parole.....

Gestes pour encourager

Acquiescements

Mimiques expressives pour faire nuancer

(Acceptation- Etonnement – hésitation – dénégation)

Déplacements pour marquer l'attention

Autres gestes

L'évaluation de la pratique de la communication non - verbale portera sur l'analyse des perceptions des participants et sur celles de l'enseignant.

Le professeur a-t-il réussi à diriger la discussion et à en garder le contrôle sans recourir à la parole ?

Cette manière de gérer les échanges a-t-elle facilité ou non la communication entre élèves (les échanges horizontaux) ?

Les étudiants comprenaient-ils ce que le professeur voulait, même quand il ne l'exprimait pas verbalement ?

Comment ont été ressentis les moments de silence ? (par le professeur ? par les élèves ?)

Questions

À partir de votre compréhension du texte, décrire brièvement la communication non- verbale.

Dans quelle situation le langage non verbal est-il considéré comme un langage en soi ?

Dans quelle situation le langage non – verbal est-il considéré comme un méta – langage ?

Citez quelques indications non verbales généralement utilisées par les enseignants en salle de classe ?

Texte 2 :

La communication verbale

« Le langage verbal est, sans conteste, le moyen le plus efficace pour exprimer des idées complexes et abstraites. Dans la communication humaine, et dans l'enseignement en particulier, sa prépondérance est incontestable. Notons donc d'emblée que les comportements non verbaux seuls ne peuvent pas assurer toute la communication dans une situation d'enseignement. D'où la nécessité d'utiliser en même temps les deux types de communication verbale et non verbale.

Dans de nombreuses circonstances, l'enseignant est amené à transmettre une information en s'adressant oralement à sa classe et en monopolisant la parole pendant une durée variable (de quelques minutes à une heure de cours). Il donne des consignes, présente un projet de travail, développe une information, fait une synthèse, corrige une interrogation

C'est, sans conteste, une démarche banale et fréquente. Comment décrire l'enseignant qui fait bien passer un message, quel qu'en soit le contenu, par une communication orale ?

On peut essayer de préciser certaines caractéristiques :-

- ✧ il pose sa voix (tonalité – intensité) ;
- ✧ il s'exprime clairement (articulation) dans un rythme approprié ;
- ✧ il obtient l'attention et en assure le maintien par des variations de l'intonation, du rythme ;
- ✧ il utilise un vocabulaire précis, adapté à son public ;
- ✧ il structure le contenu de sa communication, il en marque les étapes, il en souligne l'essentiel ;
- ✧ il s'exprime dans un langage oral c'est-à-dire en utilisant surtout des phrases courtes et affirmatives ;
- ✧ il évite de s'appuyer exagérément sur un support écrit (en le regardant beaucoup ou en lisant) ;
- ✧ il établit un bon contact visuel avec ses auditeurs, il les regarde et est attentif à leurs mimiques.

La communication orale peut prendre différentes formes : exposé sur un thème d'information ; consignes pour organiser un travail en groupes ; explications relatives à un point particulier.....

L'observation de la pratique de la communication verbale devrait permettre de coder dans un ordre chronologique certains des comportements de l'étudiant-maître. Il sera intéressant que ce dernier puisse avoir une rétroaction sur l'évolution de son expression durant 10 minutes et sur la fréquence de certains comportements.

Questions

Pourquoi l'enseignant doit-il utiliser, dans une même situation d'enseignement, les deux types de communication (verbale et non- verbale) ?

Décrire les caractéristiques d'une communication orale qui facilite la compréhension chez l'élève.

Quelles sont les formes possibles de la communication orale ?

Contenus à dégager en synthèse

Le formateur fait une synthèse dans laquelle il précise :

- ✧ les concepts de communication verbale et de communication non – verbale ;
- ✧ les variables d'observation relatives à chaque type de communication.

Activité 3 : Construire une grille d'observation de l'aptitude

Modalité : travail de groupes

Exploitation : mise en commun ; confrontation avec des grilles existantes

Activité 4 : Préparation d'une micro-activité

Modalités : Travail individuel puis travail de groupes

Tâche 4 :

Le formateur demande à quatre groupes d'étudiants-maîtres de préparer une micro –activité qui sera donnée entre 5 à 10 minutes

Activité 5 : Pratique de l'aptitude « Communication verbale et non - verbale »

Modalité : Classe simulée et enregistrement vidéo de 4 micro-activités présentées:

Tâche 5 :

Deux, trois, quatre étudiants-maîtres présentent chacun une micro-leçon de 10 minutes pendant que les autres jouent le double rôle d'élèves et d'observateurs. L'enregistrement vidéo est fait par un des étudiants.

Au cours de la présentation des micro-activités, les étudiants observateurs notent leurs remarques suivant les variables contenues dans la grille d'observation présentée ci-dessous(ou celle que les groupes auront construite et retenue). Une grille d'observation est remplie pour chaque micro-leçon.

Grille d'observation : Communication verbale et non-verbale			
Communication verbale	Effet +/-	Communication non – verbale	Effet +/-
Introduction		Gestes pour distribuer la parole Pour solliciter	
Voix		Gestes pour encourager	
Structure des phrases		Gestes pour recevoir les réponses des élèves, pour acquiescer	
Rythme (Reformulation /Répétition des idées)		Mimiques expressives (acceptation-étonnement – hésitation -dénégation)	
		Déplacements pour marquer l'attention	
Clôture			
Autres gestes			
Pistes d'amélioration			
<p>Synthèse : Au cours de la présentation des micro-activités, le formateur veille à ce que tous les étudiants – maîtres jouent convenablement leur double rôle d'élèves et d'observateurs. En tant qu'élèves, ils se doivent de participer aux activités d'enseignement et d'apprentissage proposées par le prestataire ; en tant qu'observateurs, ils ont à noter leurs observations dans la grille pour pouvoir mener leur analyse lors de la séance de visionnement.</p>			

Activité 6 : Analyse de la pratique mise en œuvre lors des présentations

Modalité : Travail de groupes (plénière)

Tâche 6 :

- ❖ Pour chaque présentation, les étapes à suivre sont les suivantes :
- ❖ Visionnement de la micro – leçon par tout le groupe y compris le prestataire et le formateur.
- ❖ Autoscopie du prestataire tenant compte des variables de la grille d’observation.
- ❖ Analyse de la pratique du prestataire en rapport aux variables d’observation suivie de pistes, de recommandations nécessaires à l’amélioration des pratiques.

Pour l’analyse, en ce qui concerne ces étapes, la durée, la gestion sont laissées à la discrétion du formateur qui tient compte de l’intérêt des étudiants.

Contenus à dégager en synthèse

Le formateur évalue la pertinence de l’analyse faite par les observateurs, ne manque pas de renforcer positivement les observations pertinentes.

Il fait la synthèse des différentes observations et de l’analyse menée par les pairs tout en insistant sur les points forts du prestataire et les points à améliorer. Il apporte des éléments d’analyse et des apports théoriques complémentaires si besoin est.

APTITUDE 3

MOTIVATION, IMPLICATION

La motivation des élèves envers leurs apprentissages est reconnue comme l'un des principaux facteurs de réussite à l'école. La motivation s'exprime notamment par l'implication et par la persévérance des élèves à l'égard des tâches et travaux scolaires. La motivation vient de l'élève qui a envie d'apprendre (motivation intrinsèque) mais certains facteurs mis en place par l'enseignant contribuent à favoriser la motivation des élèves, (motivation extrinsèque), entre autres fournir des tâches scolaires dont le niveau de difficulté est adapté à chacun et favoriser la responsabilisation des élèves à l'égard des apprentissages, faciliter leur implication, engagement dans la tâche.

Mise en situation 1 :

Déclencheur : Brainstorming, travail sur les représentations :

Activité 1 : « Comment l'enseignant peut-il motiver ses élèves ? »

Modalités : travail individuel, suivi d'un travail de groupes

Exploitation : Mise en commun, synthèse

Apports théoriques : Pourquoi cette aptitude ?

La théorie des caractéristiques de la tâche (1968)

Cette théorie a eu, pour effet historique, un enrichissement du travail, par le fait de la nature de la tâche proposée par l'auteur. Pour Hackman, le chercheur à son origine, on trouve cinq facteurs influençant la motivation :

- ✧ La variété des tâches (V) ;
- ✧ Les tâches pouvant être réalisées entièrement (I pour identité) ;
- ✧ La signification des tâches (S) ;
- ✧ L'autonomie individuelle (A) ;
- ✧ Un retour sur ses activités (F pour rétroaction).

Hackman et Oldham proposent une formule VISAF afin de calculer un score de motivation.

Engagé dans une situation donnée, l'élève exprime une certaine motivation ; simplement dit de l'« entrain », ou de l'enthousiasme. En pédagogie, l'on parle de « motivation situationnelle ».

L'entrain est lui-même fonction d'une motivation plus individuelle correspondant aux attraits personnels de la situation ; par exemple, l'entrain d'un étudiant dans l'étude d'un ouvrage particulier sera en partie dépendant de son goût pour la lecture. On peut parler à ce niveau d'une « motivation habituelle » ; motivation apte à engager l'individu plus ou moins dans toutes les situations favorables à son expression.

La motivation habituelle est prioritairement déterminée par les intérêts profonds de l'individu ou « motivations intimes » et accessoirement par des éléments liés à son histoire, à son développement. Le plaisir est le critère central de ce niveau de motivation puisqu'il signale l'adéquation des intérêts avec une forme d'expression possible.

En pédagogie, l'on parle de « motivation contextuelle » : c'est par une motivation contextuelle d'ordre esthétique qu'un élève assistera avec ravissement à un opéra alors qu'à la piscine, c'est le pur plaisir de nager qui l'enthousiasmera.

Si la nature participe par le plaisir à la motivation, la culture (contrariant en partie la spontanéité) implique le renforcement dans la motivation du critère de l'autonomie. Très tôt l'enfant complète les plaisirs du « manger » ou du « regarder » par la satisfaction de manger ou de regarder ce qu'il entend manger et regarder ; très tôt l'autonomie s'impose à lui comme un besoin essentiel, qui sera diversement reconnu par ses parents. Réagissant aux interférences d'ordre culturel avec ses désirs, le besoin d'autonomie pousse l'individu à rester le maître de ses choix.

La motivation quand elle est déterminée par le plaisir et le sentiment d'autonomie est dite « intrinsèque ». Pour intime qu'il soit, le besoin d'autonomie n'est pas uniquement une posture défensive, il peut s'exprimer en particulier par le besoin de réussite (Atkinson (1983)). Mais une réussite qui ne répondrait qu'à une nécessité sociale, à une injonction éducative, sera dite « motivée extrinsèquement ». Alors que certaines personnes issues d'une certaine culture y voient une motivante nourriture, d'autres n'y pensent même pas

En résumé, « Une activité qui est pratiquée pour elle-même, pour son contenu est dite intrinsèquement motivée, tandis qu'une activité qui est pratiquée pour ses effets - pour l'obtention d'une conséquence positive ou pour l'évitement d'une conséquence négative - est dite extrinsèquement motivée. »

Finalemnt, privée de satisfaction ou de conviction, une personne motivée extrinsèquement n'est pas essentiellement intéressée par l'activité en soi. Dans l'enseignement, cette motivation s'attachera à l'obtention d'une note, d'une appréciation positive du professeur, d'un diplôme.

Cette polarité « intrinsèque/extrinsèque » a été développée comme un continuum dans la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 1991).

Ces auteurs définissent plusieurs degrés d'autonomie (ou perte d'autonomie) en fonction de l'intensité de l'assimilation des contraintes culturelles, depuis la simple prise en compte (« régulation identifiée ») jusqu'à l'« oubli » des aspirations initiales (« régulation externe », opportunisme), le degré intermédiaire étant une intériorisation des contraintes (« régulation introjectée »). Cependant, cette gradation appliquée à l'apprentissage ne réduit pas le paradoxe du « vouloir l'autonomie » de l'apprenant et l'effet de double contrainte qui en résulte au détriment de l'autonomie ; à ce titre « Ne pas faire obstacle à l'autodétermination ! » est un mot d'ordre de première importance.

La théorie de l'autodétermination parle de « motivation autodéterminée » quand le besoin d'autonomie joue un rôle prioritaire ; elle y ajoute le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale ; trois besoins psychologiques formant selon elle la base de la motivation humaine. »

Activité 2 :

Analyser le texte suivant et dégagez les caractéristiques de l'aptitude motivation, implication et les caractéristiques des tâches « motivantes » ; construire une grille d'observation de cette aptitude.

« La motivation, facteur-clef de l'apprentissage :

Les variables qui influencent l'apprentissage scolaire sont multiples et de sources différentes :

Les variables d'ordre sociologique :

elles jouent un rôle important ; elles viennent de l'origine sociale des parents, du style éducatif familial et du système scolaire. Et, comme le montrent certains travaux de sociologues (B. Charlot, JY. Rochex), les questions « de la mobilisation scolaire des élèves » et de leur « rapport au savoir » sont à prendre en compte par les enseignants pour faire sortir les élèves de l'échec scolaire.

Les variables d'ordre psychologique :

- ❖ les facteurs cognitifs, (l'intelligence, la vitesse de traitement de l'information, la mémoire de travail, l'attention, les connaissances antérieures, ...)
- ❖ les facteurs conatifs (la motivation, la volonté, l'image de soi, la confiance en soi, l'attribution causale du succès,...)
- ❖ les facteurs affectifs (les émotions, l'anxiété, le goût, l'envie, la curiosité,...)

La motivation : un facteur clé

Selon la psychologie, la motivation est un des facteurs clés du processus d'apprentissage scolaire. Les chercheurs s'accordent à dire qu'elle n'est pas simplement liée à une caractéristique individuelle mais qu'elle est un élément essentiel à prendre en compte dans l'explication du comportement des élèves au cours de l'apprentissage.

Rolland Viau propose un modèle de « la dynamique motivationnelle » en contexte scolaire.

La motivation de l'élève est fonction de ses perceptions, de ce qu'il pense savoir plutôt de ce qu'il sait vraiment. La perception qu'il a du contexte de la classe est déterminante :

- ❖ perception par l'élève de la valeur de l'activité,
- ❖ perception qu'il a de sa compétence pour accomplir la tâche, l'activité ;
- ❖ perception de la contrôlabilité, c'est-à-dire son degré de contrôle sur le déroulement de l'activité, c'est la question de l'attribution causale du sujet (être internaliste ou externaliste)

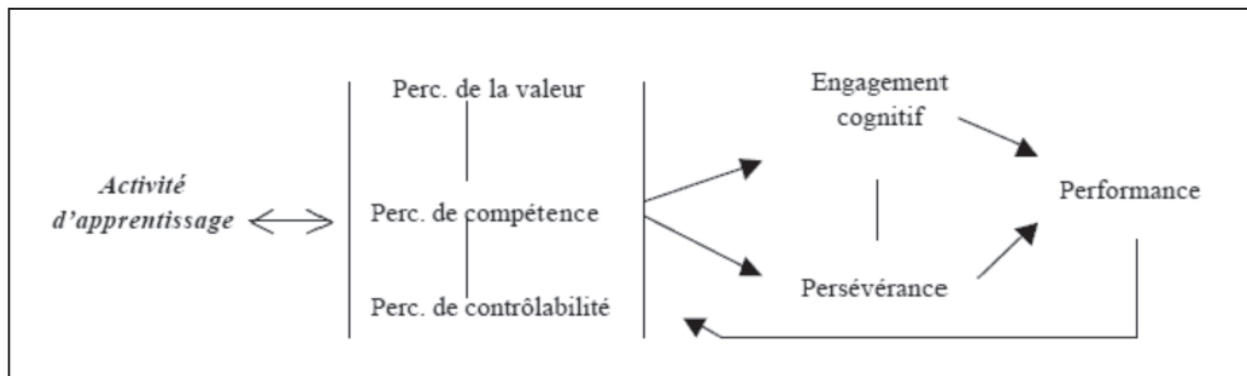


Tableau de la dynamique motivationnelle de Rolland VIAU (1994)

Le sens des apprentissages

Tout apprentissage est recherche de sens.

Le maître doit aider l'élève à donner du sens aux actes scolaires en proposant des situations signifiantes pour lui. Il doit lui apprendre à chercher un sens à une situation d'apprentissage, c'est à dire à la relier à une autre connue, proche, réussie. Apprendre c'est articuler les apprentissages pour qu'ils prennent sens.

D'après M. Develay (2004), il y a pour l'élève 5 façons de donner du sens à ses apprentissages :

- ❖ Parvenir à maîtriser ce qu'il y a à connaître, se situer dans les connaissances en jeu dans la discipline, envisager les relations avec d'autres contenus,
- ❖ Percevoir les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible, être capable d'établir des liens entre le savoir et un projet personnel ou professionnel, apprendre c'est relier des notions,
- ❖ s'impliquer dans le processus d'apprentissage,
- ❖ se distancier de la situation, des savoirs construits, l'analyser
- ❖ parvenir à mieux se connaître tant sur le plan cognitif qu'affectif, être capable d'anticiper ses manières d'apprendre les plus efficaces.

Les chercheurs (Viaud, R.) nous ont montré que la motivation des élèves est liée à deux dimensions principales : la façon dont ils se représentent les buts d'apprentissage et la façon dont ils se représentent eux-mêmes comme capables ou non de réaliser les tâches d'apprentissage qu'on leur propose.

L'enseignant peut apporter deux réponses à la question de la motivation : la réponse par les tâches et celle par l'évaluation. Des techniques peuvent mettre en œuvre des façons de concevoir des tâches et des évaluations qui améliorent la représentation des buts et la capacité des élèves à les atteindre. Comment concevoir des tâches motivantes : en montrant le sens des savoirs en, jeu ». M.Altet, Module de psychopédagogie (2010)

« Choisir une situation d'enseignement concerne de façon très directe la motivation. En effet, un élève qui ne veut pas apprendre ou réaliser une tâche d'apprentissage, un élève qui ne se sent pas capable de le faire, ne sera pas motivé. Il ne s'engagera pas dans la situation, ne fera pas d'efforts, ne persévéra pas quand les difficultés se présenteront.

La motivation d'un élève serait liée à deux dimensions principales :

- ✧ sa perception de valeur de la connaissance visée et de la tâche proposée ;
- ✧ sa perception de sa propre capacité à réaliser cet apprentissage et cette tâche.

Si la connaissance visée et la tâche proposée ont une valeur élevée et si l'élève pense qu'il est capable de réaliser cet apprentissage et cette tâche, alors il sera motivé. Si une des deux conditions seulement est présente, la motivation peut être faible.

La valeur qu'un élève accorde à un apprentissage peut être l'utilité de la connaissance visée pour progresser dans la discipline concernée, pour réaliser une tâche qui est importante pour le projet personnel ou professionnel de l'élève. La valeur peut être liée au plaisir de découvrir une nouvelle connaissance dans un domaine jugé intéressant par l'élève. Dans ces cas, on dit que la motivation correspond à un but de maîtrise. La valeur peut aussi être liée à la bonne note que va nécessairement entraîner le fait d'avoir bien appris cette connaissance. Parfois c'est même le fait d'avoir une meilleure note que les autres qui est motivant. Dans ces cas, on dit que la motivation correspond à un but de performance. Ce second but est parfois orienté vers les autres, on recherche la performance que l'on peut montrer, la bonne note que l'on peut exhiber, le plaisir de faire savoir qu'on est compétent. Dans ces cas, on dit que la motivation correspond à un but de performance – approche. Plus généralement, quand la valeur est liée à la valeur qu'un autrui (les parents, les enseignants, les frères et sœurs, etc.) accorde à cette connaissance ou à la bonne note obtenue, quand on ne fait pas les choses pour soi mais pour faire plaisir ou parce qu'on a peur de quelqu'un d'autre, on parle de motivation extrinsèque.

Réciproquement, certains élèves ne sont pas motivés parce qu'ils n'accordent pas de valeur à la connaissance visée ou à la tâche proposée : « les maths ça ne sert à rien » ; « l'école c'est nul » etc. Certains élèves vont jusqu'à ne pas être motivés parce qu'ils ont peur d'avoir une mauvaise note, peur de paraître incompetent. Dans ces cas, on dit que la motivation correspond à un but de performance – évitement.

L'autre versant de la motivation concerne la représentation de soi, les croyances que l'élève a à propos de lui-même : se croit-il capable de d'apprendre ce qu'on lui propose d'apprendre et de réaliser la tâche ? Cette seconde dimension de la motivation est au départ très simple ; elle nous concerne tous. Imaginons qu'on vous propose d'avoir une conversation avec des personnes dont vous ne connaissez absolument pas la langue et dont on vous dit qu'elles ne connaissent pas du tout votre langue. On vous dit aussi que vous n'avez aucune langue seconde en commun, ni l'anglais, ni l'allemand, ni l'espagnol. On vous dit bien que c'est pour avoir une conversation, pas un repas ensemble, ni même un verre à partager. Il est très probable pour que vous soyez très peu motivé. Il y a énormément de buts et de tâches qui ne nous motivent pas parce que nous nous pensons incompetents, et c'est très bien ainsi.

De façon plus complexe et surtout plus délétère, ce second versant de la motivation concerne des domaines généraux. Certains élèves se croient incompetents dans des domaines entiers : « je suis nul en maths » ; « je suis mauvais en orthographe ». Pire encore, certains élèves se

croient peu intelligents, peu compétents, voire idiots. Cette croyance ne vient d'ailleurs souvent pas d'eux mêmes mais des innombrables commentaires sur leurs performances et leurs capacités, qu'ils ont entendus depuis des années. A force de s'entendre répéter qu'on est nul en maths, qu'on n'a pas de capacité d'abstraction, et à force de recevoir des mauvaises notes en maths, on finit pas y croire, voire à se sentir tellement stressé quand il faut faire des maths, que de toutes façons on n'y arrive pas. » Musial, M. Pradères, F. Tricot, A. Comment concevoir un enseignement?, Bruxelles De Boeck, (2011)

Activité 3 : Préparer des micro-activités et une grille d'observation

Modalités : Travail individuel puis travail de groupes

Activité 4 :

Mettre en œuvre dans une micro-activité l'aptitude « Motivation, implication des élèves » dans ses différentes dimensions

Modalité : Classe simulée et enregistrement vidéo des micro-activités présentées:

Tâche 4 :

Deux ou trois étudiants – maîtres présentent chacun une micro – activité de 10 minutes pendant que les autres jouent le double rôle d'élèves et d'observateurs. L'enregistrement à la vidéo est fait par l'un des étudiants.

Au cours de la présentation des micro-activités, les étudiants observateurs notent leurs remarques suivant les variables contenues dans la grille d'observation présentée ci-dessous. Une grille d'observation est remplie pour chaque micro-activité.

Grille d'observation : Motivation, implication dans la tâche (à compléter)					
M. propose un type de tâche motivante					
M. choisit la situation d'E/A					
M. présente le sens de l'objet d'apprentissage					
M. stimule l'intérêt					M ;
M. présente l'utilité de la connaissance					
M. amène les élèves à se poser des problèmes					
M. engage dans la tâche					
M. stimule des initiatives réalisables					
M. rassure sur la capacité de réaliser la tâche					
Pistes pour améliorer la pratique :					
<p>Synthèse :</p> <p>Au cours de la présentation des micro-activités, le formateur veille à ce que tous les étudiants – maîtres jouent convenablement leur double rôle de maître, d'élèves et d'observateurs. En tant qu'élèves, ils se doivent de participer aux activités d'enseignement et d'apprentissage proposées par le prestataire ; en tant qu'observateurs, ils ont à noter leurs observations dans la grille pour faire leur analyse lors de la séance de visionnement.</p>					

Activité 4 : Analyse des micro-activités et pratiques produites lors des présentations

Modalité : Travail en groupe (plénière)

Tâche 4 : Pour chaque présentation, les étapes à suivre sont les suivantes :

- ❖ Visionnement de la micro-activité par tout le groupe y compris le prestataire et le formateur.
- ❖ Autoscopie du prestataire tenant compte des variables de la grille d'observation.
- ❖ Analyse de la pratique du prestataire en rapport aux variables d'observation suivie de recommandations nécessaires à l'amélioration de cette pratique.

Pour l'analyse, en ce qui concerne ces étapes, la durée et la gestion sont laissées à la discrétion du formateur qui tient compte de l'intérêt des étudiants.

Contenus à dégager en synthèse

Apports théoriques :

« Montrer l'utilité, le sens des connaissances et des tâches d'apprentissage

La première action que l'on peut mener pour concevoir une tâche d'apprentissage motivante c'est simplement de définir l'utilité de la connaissance :

- ❖ A quoi sert cette connaissance ?
- ❖ Que va-t-elle permettre de faire ?
- ❖ Quels problèmes va-t-elle permettre de résoudre ?
- ❖ Quelles situations va-t-elle permettre de comprendre ?

Cette utilité peut être :

- ❖ externe à l'institution scolaire :
- ❖ la vie professionnelle, les loisirs, l'épanouissement ou l'intérêt personnel de l'élève, la culture populaire non scolaire, par exemple,
- ❖ interne à l'institution scolaire :
- ❖ préparer l'année suivante, illustrer une notion abordée dans une discipline scolaire différente, compléter la compréhension d'une situation, corriger certaines approximations, perfectionner un savoir-faire, etc...

Montrer l'utilité d'une connaissance ne suffit pas : il est parfois nécessaire de bien mettre en exergue l'utilité de la tâche proposée.

Si l'on demande aux élèves de réaliser telle tâche c'est parce que sa réalisation permettra d'acquérir telle connaissance, dont on a par ailleurs montré l'utilité. Parfois, alors que ce lien nous semble évident, nous oublions de l'expliquer aux élèves qui se demandent bien pourquoi on leur demande de résoudre tel problème, de préparer tel exposé.

Concrètement, cette première approche de la motivation consiste simplement à répondre aux deux questions « pourquoi » dès le début d'une heure, d'une nouvelle séquence d'enseignement : pourquoi apprendre cela ? Pourquoi de cette façon ?

C'est souvent très aisé. Cependant, les programmes scolaires ou les curricula sont conçus par des personnes qui, ne sont pas chargés de les enseigner et voient de haut la question du sens ou de l'utilité. D'un autre côté, certains élèves, ou certains stagiaires en formation professionnelle, ne sont plus trop capables d'accepter que le sens d'une connaissance soit interne à l'institution de formation : ils semblent avoir besoin d'une approche systématiquement externe de l'utilité des connaissances.

Proposer des tâches nouvelles, diverses, variées, voire des détours

La seconde façon d'améliorer la motivation consiste à surprendre les élèves par les tâches proposées. Il ne s'agit pas de changer le type de connaissance à apprendre, ni même l'organisation temporelle de la séance d'enseignement, mais bien les tâches, c'est-à-dire ce que les élèves ont à faire. Le but est simplement de fuir la routine.

Un moyen particulièrement intéressant de changer de tâches est d'utiliser ce qui est généralement connu sous le nom de « détour » : on conçoit une tâche qui porte une signification éloignée de l'apprentissage visé et des tâches habituelles.

Le but est d'être tellement loin du cadre scolaire habituel que les élèves qui pensent ne pas être capables de réussir une tâche habituelle n'activeront pas cette représentation négative d'eux mêmes. C'est ce qui a été magnifiquement montré par les expériences de Monteil et ses collègues, où le simple fait de désigner une tâche comme relevant du dessin plutôt que de la géométrie parvient à accroître très significativement les performances des élèves habituellement désignés comme « faibles ». C'est plus généralement ce qu'ont montré les innombrables travaux sur la menace du stéréotype (Steele et Aaronson, 1995) : selon la signification de la tâche qui est activée, les individus, quels qu'ils soient, vont avoir des performances plus élevées quand ils ne perçoivent pas cette signification comme menaçante. Tout stéréotype social, qu'il soit raciste, sexiste ou autre, agit comme une menace : les filles sont moins fortes en mathématiques que les garçons, les mauvais élèves sont moins intelligents que les bons, etc.

Proposer des tâches avec un degré de défi raisonnable

Un point crucial dans la motivation est, nous l'avons vu, que l'élève pense qu'il est capable de faire ce qu'on lui demande.

En ce sens, une qualité essentielle de la tâche est donc qu'elle soit à la portée des élèves et perçue comme telle. D'un autre côté, une tâche trop facile, une situation dans laquelle aucun apprentissage n'est en jeu, n'est pas du tout motivante, car elle n'a aucune utilité. Concevoir une tâche d'apprentissage motivante consiste donc à concevoir une tâche ni trop facile, ni trop difficile et perçue comme telle !

Atteindre un tel objectif de conception n'est pas facile. Il existe quatre grandes voies :

- ✧ La première consiste à se focaliser sur l'évaluation des connaissances des élèves comme entrée dans la conception des tâches d'apprentissage : c'est en sachant où en sont les élèves qu'on ajuste le mieux la difficulté de chaque tâche.

- ❖ La deuxième consiste à établir une relation de confiance avec les élèves : « si je vous propose cette tâche, c'est parce qu'elle est faisable par tous ». C'est en s'efforçant de ne proposer que des tâches à la portée de tous (et non pas de la moitié de la classe) que l'on gagnera la confiance des élèves. Et chaque nouvelle tâche sera perçue comme réalisable.
- ❖ La troisième consiste à diminuer la difficulté de la tâche (par exemple : difficulté du problème, difficulté de compréhension de l'énoncé, difficulté due au nombre d'étapes de raisonnement à franchir, au nombre d'information à prendre en compte) sans diminuer l'enjeu d'apprentissage, c'est-à-dire sans dénaturer la connaissance à apprendre.
- ❖ La quatrième consiste à se focaliser sur la régulation de la situation : c'est au cours de la réalisation de la tâche que l'enseignant peut se rendre compte que celle-ci n'est pas directement atteignable. Il peut alors proposer à l'élève de l'aider, réduisant ainsi la difficulté de la tâche.

Aider les élèves à établir des buts personnels et proximaux

Un autre axe de travail est efficace dans le domaine de la motivation : développer la motivation intrinsèque. Il s'agit simplement de faire prendre conscience aux élèves qu'ils apprennent pour eux-mêmes et non pas pour leurs enseignants, leurs parents, etc.

Cela peut parfois paraître difficile avec les élèves les plus jeunes mais c'est une dimension qui peut être abordée directement et fréquemment. Il est assez probable qu'une des meilleures façons de susciter cette prise de conscience réside dans la conduite de projets d'élèves : il s'agit de faire participer chaque élève au choix du sujet, à l'élaboration de la méthodologie, à la production de connaissances, à la présentation de celles-ci, etc. Une autre façon consiste à montrer que les buts de l'école ne sont pas restreints à l'école et externes à eux, mais bien au contraire, internes à eux et externes à l'école. Enfin, c'est dans les tâches les plus quotidiennes, les discours les plus simples, que ce fait évident peut être rappelé.

Poursuivre des buts de maîtrise plutôt que de performance

Les élèves peuvent poursuivre des buts de maîtrise ou de performance, les premiers étant généralement plus efficaces que les seconds. La façon dont on enseigne peut avoir des effets sur l'orientation des buts des élèves (Ames & Archer, 1988). C'est le cas notamment quand :

- ❖ La réussite est définie comme un progrès plutôt que comme une forte performance normative (bonne note).
- ❖ La valeur est placée sur l'effort, l'apprentissage plutôt que sur une aptitude normative élevée.
- ❖ Les raisons de satisfaction viennent plus du fait de travailler dur, de relever des défis que de faire mieux que les autres.
- ❖ L'enseignant est orienté sur comment les élèves apprennent plutôt que comment les élèves réussissent.
- ❖ Les erreurs sont perçues comme inhérentes à l'apprentissage plutôt que comme sources d'anxiété.

- ✧ L'attention est centrée sur le processus d'apprentissage plutôt que sur la performance personnelle relative à celle des autres.

Conduire les élèves à formuler ce qu'ils savent et savent faire

Une dernière façon de développer la motivation des élèves est apparue plus récemment. Elle consiste à proposer des situations où les élèves devront choisir eux-mêmes une connaissance qu'ils maîtrisent et la présenter à l'enseignant et/ou aux autres élèves. Plutôt que de courir le risque de ne pas savoir, il a une totale maîtrise du choix. » Tricot, A. (2011).

APTITUDE 4

QUESTIONNEMENT

Lorsqu'on observe une séance de classe on s'aperçoit qu'un enseignant pose souvent des questions. Le questionnement est un procédé très fréquemment mis en œuvre et observé dans les classes. Plus qu'une simple technique, il est souvent considéré comme une méthode pédagogique véritable qui remplace ou complète l'exposé magistral par une articulation de séries « Question/réponse/évaluation », et qui permet, aux dires des enseignants, de faire participer les élèves par la technique des questions-réponses successives. Les enseignants pensent ainsi par le questionnement ouvrir le dialogue et provoquer l'activité en classe, mais aussi la mise en activité intellectuelle de l'élève. Une prise de conscience des différentes formes de questionnement est nécessaire.

Il est donc important de former le jeune enseignant à maîtriser les différents types de questions utilisées et à comprendre leurs différentes fonctions et le niveau cognitif des opérations qu'elles impliquent.

Mise en situation : Travail sur les représentations

Activité 1 :

Déclencheur : Que vise un enseignant qui pose des questions aux élèves pendant une séance?

Modalité : Brainstorming

Tâche 1 :

Faire noter au tableau toutes les réponses fournies par les étudiants – maîtres à la question précédente et élaborer une synthèse des échanges en commun.

Activité 2 :

Analyser les extraits de classe ci-dessous et comparer les questions utilisées, leur forme, leur fonction :

Extrait 1 CM2 : « M. : Autrefois elles étaient comment les écoles ?

Els : silence

M : tous les enfants étaient ensemble?

Els : certains : oui ; d'autres : non

M : il y avait d'un côté....

Els : les filles

M : et de l'autre côté....

Els : les garçons

M : maintenant garçons et filles sont réunis, on parle d'écoles...?

Els : mixtes

M : des écoles mixtes, c'est-à-dire avec garçons et filles ensemble »

Extrait 2 CM2 : « M. maintenant vous allez regarder attentivement le dessin et me dire ce que vous voyez.

M. désigne un élève qui lève la main, V ? :

EL 1. V. : un homme en colère

M. : Etes vous d'accord ? En désignant un autre élève P. : Qu'as tu vu ?

EL 2. P.: oui, il est fâché

M.: Bien ; qu'est-ce que vous exprimez quand vous dites « il est en colère, fâché »

El 3. A : une réaction

M. Mais encore ?

El 1 V : des sentiments

M. Oui, des sentiments ; pouvez vous me citer d'autres sentiments ?

ELS différents désignés, toi : joie, tristesse, peur, amitié...

M. Bien ; quelqu'un peut-il me raconter une circonstance où il a exprimé un de ces sentiments

ELS : silence

M. J'ai ressenti de la joie...

E. P. : quand ma petite sœur est née

M. très bien, oui, toi

El G. : j'ai eu peur quand je suis tombé du vélo.

M. très bien, vous avez compris ; prenez votre cahier et racontez moi en 4-5 lignes un événement où vous avez ressenti un sentiment. »

Exploitation des productions et mise en commun

Activité 3 :

Analyser le texte ci-dessous et dégager les caractéristiques du questionnement ; construire une grille sur cette aptitude.

Modalités : travail individuel puis travail de groupes

Texte :

« L'aptitude pédagogique « Questionnement » consiste à exploiter différents types de question : des questions de mémoire qui demandent un rappel de connaissances et des questions de compréhension, d'approfondissement ou de raisonnement qui demandent une organisation de la réponse de l'élève. L'objectif visé est de faire participer les élèves, de faire construire de nouvelles connaissances ou de vérifier l'acquisition des connaissances.

La technique des questions est une des manières de favoriser la communication entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes. Poser des questions permet d'éveiller l'intérêt, la curiosité, favorise l'expression et la participation, rend possible un découpage du contenu, facilite le contrôle de la compréhension, suscite la réflexion, permet une évaluation. L'enseignant qui possède cette technique contrôle les acquisitions au fur et à mesure qu'il les transmet, donne l'occasion à ses élèves de mieux apprendre en les faisant chercher et formuler des réponses. Il questionne ses élèves de manière variée : il demande de plus amples informations, exige la justification d'une réponse peu claire, sollicite des exemples et des reformulations, ouvre à la réflexion.

L'intérêt de s'entraîner à poser des questions réside surtout dans le fait que de nombreux écueils guettent le jeune enseignant qui interroge. Il est utile de s'exercer à les éviter en étant attentif aux points suivants :

Marquer une pause suffisante après les questions (au moins 3 à 5 secondes). Sinon, seuls les meilleurs élèves ont le temps de préparer leurs réponses.

Formuler des questions adaptées au niveau du savoir et du vocabulaire des élèves. Ne pas hésiter à les reformuler autrement lorsque la première forme semble incompréhensible.

Eviter des questions infantilisantes ou culpabilisantes (questions qui visent à mettre en évidence l'inattention ou l'ignorance d'élèves) ou des questions-devinettes.

Solliciter du regard toute la classe ou certains élèves bien déterminés (les silencieux) mais pas toujours les mêmes.

Il importe aussi d'être lucide sur la forme de ses questions. On peut s'exercer à poser des questions de formes variées, selon les objectifs que l'on a et afin d'éviter la lassitude des élèves. Distinguons sommairement des formes possibles de questions.

Les questions ouvertes invitent la personne à développer librement sa pensée : « A quoi peut servir cet objet ? ». Elles sont plus larges et servent à solliciter la réflexion de l'élève, à l'amener à s'exprimer librement sur une question, à exposer ses idées et ses jugements ses sentiments. La réponse est laissée à l'initiative de l'élève mais porte sur un contenu proposé imposé par l'enseignant.

Les questions fermées laissent moins de liberté : « Cet objet est-il rouge ? ». On est bien obligé de répondre par oui ou par non. Ces questions appellent une réponse unique, celle attendue par le professeur ; celle qu'il souhaite pour enchaîner sur les questions suivantes qu'il a préparées. Face à de telles questions l'élève n'a aucune initiative ou liberté de choix, il ne lui reste à se couler dans le moule préparé par le maître d'où les questions devinettes ou l'élève n'a qu'à donner le mot attendu. Mais La question fermée est commode lorsque l'enseignant souhaite limiter les développements d'un bavard ou, au contraire, quand qu'il veut arracher une parole à quelqu'un de particulièrement bloqué.

Les questions à choix multiples offrent plusieurs possibilités : elles suggèrent des idées, ce qui est à la fois un avantage et un inconvénient. « La principale cause de l'inflation est-elle : la liberté des prix, la demande supérieure à l'offre, la création monétaire excessive, les revenus trop élevés ...? ». Elles amènent les élèves à réfléchir, comparer et à faire des choix.

- ❖ *les questions guides* : elles sont liées aux démarches des apprenants elle porte sur les procédures. À travers elle l'enseignant se propose de faire réfléchir l'élève sur ses propres stratégies d'apprentissage « comment as-tu fait, explique-toi, qu'elle était à démarche » ; ce sont souvent des questions individualisées adressées à un élève à un moment donné de la séance ; elles peuvent être aussi collectives, adressé à toute la classe à la cantonade « dites comment vous avez procédé ».
- ❖ Enfin, il convient de réfléchir à l'objet et à la forme des questions posées. Toute question recouvre une intention pédagogique chez l'enseignant qui la pose. Il veut faire énumérer ou comparer des éléments, faire réfléchir sur des effets, trouver des causes ...

Certaines questions qu'il pose font appel à la mémoire, d'autres visent la compréhension, la réflexion, l'approfondissement, le raisonnement ... C'est évidemment en fonctions des objectifs pédagogiques de son activité qu'il devra formuler des questions adaptées au niveau taxonomique envisagé. » Altet, M. La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF (1994)

Activité 4 : Analyser le second texte ci-dessous et dégager les caractéristiques du questionnement

« Les tâches de dialogue et le questionnement »

Le questionnement fait partie des tâches de dialogue instaurées par l'enseignant ; elles sont d'une exceptionnelle richesse, elles permettent des apprentissages que les autres tâches ne permettent pas. En outre, elles sont superposables aux autres tâches d'apprentissage.

Comme les tâches de résolution de problèmes et de recherche d'information, elles correspondent à des buts que les élèves ne savent pas atteindre spontanément. C'est en interagissant avec une ou plusieurs autres personnes (autres élèves ou professeur) que le but va être atteint.

Tous les buts d'apprentissage peuvent être atteints par le dialogue, notamment ceux qui sont difficiles à atteindre autrement : prise de conscience, conceptualisation.

Il faut distinguer trois types de dialogue :

✧ **La co-élaboration**

Dans ce dialogue, c'est la confrontation de points de vue qui est le principal mécanisme, celui-ci soutenant le processus de prise de conscience, de production d'hypothèses et de recherche de solution.

L'aide

Dans ce dialogue, c'est une personne qui ne sait pas qui demande la réponse ou plus généralement de l'aide, à une autre personne. C'est un dialogue asymétrique où la qualité de l'écoute de celui qui procure l'aide est primordiale, parce qu'elle va lui permettre de diagnostiquer le besoin d'aide, pour ensuite envisager la nature de l'aide à fournir (le grand danger étant de fournir une aide à la tâche en cours qui ne permette pas d'atteindre l'objectif d'apprentissage visé).

Le questionnement

Le dialogue de questionnement est le miroir du dialogue d'aide, il est instauré par celui qui sait. Il peut servir différents types de buts : la prise de conscience, la compréhension et l'approfondissement, la réflexion, la profondeur de traitement.

S'il n'y a pas de moyens matériels spécifiques pour réussir une tâche de dialogue, les moyens cognitifs et surtout métacognitifs à mettre en œuvre sont considérables.

Paradoxalement, les limites de ce type de tâche résident dans la facilité avec laquelle les humains dialoguent et qui est la source même des plus grandes difficultés. Lors de la conduite d'un dialogue pour l'apprentissage, on peut tout simplement oublier qu'on se trouve dans une telle situation et l'on se met à dialoguer « naturellement », à tenir une conversation au lieu de conduire une situation d'enseignement. Les élèves entre eux ne sont pas exonérés de ce danger, et peuvent parfois tenir salon au lieu de répondre à la question qui leur est posée.

Réussir une tâche de dialogue

Pour la co-élaboration, définir précisément les tâches des élèves ou leur demander de le faire, réguler le dialogue pour qu'il reste focalisé sur la tâche à réaliser, conduire les élèves à confronter des points de vue, à rechercher des accords, à faire une synthèse à la fin, etc. On est donc parfois conduit à proposer aux élèves une sorte de scénario de déroulement du dialogue.

Pour l'aide, être très attentif à ce que dit l'élève, à ce qu'il ne dit pas, à ce qu'il fait, aux difficultés qu'il rencontre mais qu'il n'exprime pas. Lui prêter l'intention d'être pertinent dans sa question (« un élève qui pose une question a forcément raison »). Lui fournir l'aide dont il a besoin en focalisant celle-ci sur la tâche à réaliser et non pas sur l'apprentissage à réaliser (on ne peut pas apprendre à la place d'un élève).

Pour le questionnement : bien définir les objectifs de celui-ci. Une salle de classe n'est pas un salon où l'on discute avec ses élèves. Ce n'est non plus un lieu où l'on utilise le questionnement pour montrer sa supériorité aux élèves ou pour leur faire prendre conscience de leur ignorance. En dehors de la prise de conscience et de la profondeur de traitement, le questionnement peut être dévolu à l'évaluation, la vérification des acquis.

Comment conduire un questionnement ?

Parmi les tâches de dialogues, le questionnement est la plus utilisée dans les situations d'enseignement-apprentissage. Il représente l'identité même de l'école classique, celle dont nous avons tous connue et conservé la mémoire depuis l'enfance (Astolfi, 2006).

C'est Socrate (Ve siècle) qui, avec sa fameuse « Expérience de l'esclave » de Menon, a donné ses lettres de noblesse à la technique du questionnement. Cette dernière renvoie à la maïeutique, c'est-à-dire à « l'art de faire accoucher l'esprit ». [du grec maieutikê, signifiant : art de l'accouchement].

Ce questionnement, que l'on qualifie d'apprentissage, se distingue du questionnement d'évaluation. Au cœur de l'échange pédagogique, le questionnement d'apprentissage est centré sur les processus d'apprentissage et vise à favoriser leur mise en œuvre.

Bien qu'il paraisse naturel de poser des questions, « obtenir des réponses » ne va pas de soi. Il est important de maîtriser des éléments d'opérationnalisation du questionnement d'apprentissage. »

Activité 5 : Préparer des micro-activités et une grille d'observation

Modalités : Travail individuel puis travail de groupes

Activité 6 :

Mettre en œuvre dans une micro-activité l'aptitude « Questionnement » dans ses différentes dimensions

Modalité : Classe simulée et enregistrement à la vidéo des micro-activités présentées:

Tâche 6 :

Deux ou trois étudiants – maîtres présentent chacun une micro – activité de 10 minutes pendant que les autres jouent le double rôle d'élèves et d'observateurs. L'enregistrement à la vidéo est fait par l'un des étudiants.

Au cours de la présentation des micro-activités, les étudiants observateurs notent leurs remarques suivant les variables contenues dans la grille d'observation présentée ci-dessous. Une grille d'observation est remplie pour chaque micro – activité.

Grille d'observation : Questionnement					
Enoncé des questions	Formulation	Type	Fonction	Lien avec l'objectif	Répartition
Pistes pour améliorer la pratique :					
<p>Synthèse :</p> <p>Au cours de la présentation des micro-activités, le formateur veillera à ce que tous les étudiants-maîtres jouent convenablement leur double rôle de maître, d'élèves et d'observateurs. En tant qu'élèves, ils se doivent de participer aux activités d'enseignement et d'apprentissage proposées par le prestataire ; en tant qu'observateurs, ils ont à noter leurs observations dans la grille pour faire leur analyse lors de la séance de visionnement.</p>					

Activité 7 : Analyse des micro-activités et pratiques produites lors des présentations

Modalité : Travail en groupe (plénière)

Tâche 7 : Pour chaque présentation, les étapes à suivre sont les suivantes :

- ❖ Visionnement de la micro-activité par tout le groupe y compris le prestataire et le formateur.
- ❖ Autoscopie du prestataire tenant compte des variables de la grille d'observation.
- ❖ Analyse de la pratique du prestataire en rapport aux variables d'observation suivie de recommandations nécessaires à l'amélioration de cette pratique.

Pour l'analyse, en ce qui concerne ces étapes, il n'y a pas de prescrit en termes de durée. La gestion des étapes est laissée à la discrétion du formateur qui tiendra compte de l'intérêt des étudiants.

Contenus à dégager en synthèse

Apports théoriques

Pour faire réfléchir sur le questionnement, très souvent présent dans les classes sous forme de cours dialogué :

Texte 1 :

« Il est particulièrement important en formation d'enseignants, d'avoir des discussions sur les différentes méthodes de formulation des questions et d'application des diverses stratégies de questionnement. Par exemple, de faire prendre conscience des différentes techniques de questionnement – simples et complexes, fermées ou ouvertes, de la technique des questions adressées aux étudiants non participatifs pour qu'ils répondent les premiers à une question, la technique de demander aux autres étudiants non seulement de confirmer ou de rejeter la réponse du premier étudiant interrogé, mais après avoir obtenu la bonne réponse d'un deuxième étudiant suite à une mauvaise réponse du premier, trouver un troisième étudiant capable d'expliquer au premier étudiant pourquoi la réponse du deuxième étudiant est correcte et quel processus de réflexion est nécessaire pour y arriver, et la technique de demander aux autres étudiants s'ils ont trouvé des processus alternatifs pour trouver également la bonne réponse. Tout ceci implique l'apprentissage entre camarades de classe, méthode très efficace pour l'apprentissage des étudiants (Lemov 2010).

Texte 2 :

« La méthode interrogative est la méthode pédagogique la plus employée dans les classes, et les enseignants pensent que les questions sont le moyen pour faire réfléchir et participer les élèves, pour rendre la classe active. La recherche que nous avons faite et l'analyse de contenu des échanges dialogués en classe, montre qu'il n'en est rien, que les questions servent plus à l'enseignant qu'aux élèves : les questions servent à l'enseignant pour construire son propre discours à partir des réponses qu'il attend des élèves, en suivant sa logique propre et la progression qu'il a prévue. Le dialogue pédagogique est un pseudo

dialogue ; c'est presque toujours le l'enseignant qui pose les questions et qui est à l'initiative des échanges. En analysant aussi des questions en classe, G.Leroy (1970) avait déjà montré de façon pertinente « l'inauthenticité du dialogue scolaire dans lequel le professeur va faire dire aux élèves ce qu'il devrait exposer lui-même ». Skinner en 1968 dénonçait déjà « le faux dialogue socratique l'une des plus grandes supercheries de l'histoire de l'éducation au cours de laquelle l'esclave ne fournit aucune réponse qui n'ait été amenée par le philosophe. En tout état de cause élève n'a rien appris ; il n'eût pas été capable de reconstruire la démonstration par lui-même ». Parlebas (1980) montre aussi comment la maïeutique fonctionne « comme une méthode d'entretien hyper directif ». C'est ce même constat qui a fait dire à J.Piveteau et D.Noyer (1985) « que la déclaration est plus efficace que la question pour faire réfléchir » et que « plus l'enseignant pose de questions et moins les élèves parlent ». Nous avons observé dans notre recherche que plus les questions sont nombreuses, plus les réponses sont courtes, guidées et non réfléchies c'est l'exemple des questions devinettes ou des questions à trous qui étouffent toute réflexion. Comme le montre J.T.Dillon (1983), les questions ne font pas plus réfléchir que les simples déclarations ou affirmations de l'enseignant. Ce qui fait précisément réfléchir c'est la question que se pose un élève, ce qui mobilise la réflexion des élèves ce sont les questions qu'ils se posent, et non celles de l'enseignant. La méthode interrogative domine encore dans les classes et il est important pour l'enseignant de prendre conscience de ce qu'implique pour l'élève le questionnement et la méthode interrogative, des problèmes qu'ils provoquent dans le dialogue scolaire et dans l'épanouissement intellectuel de l'apprenant, pour modifier ces pratiques en mettant en place davantage de pratiques qui mettent réellement en activité des élèves, comme la situation problème, le projet etc. {M Altet, La formation professionnelle des enseignants Paris PUF, (1994)}

Texte 3 :

Un autre auteur, Elstgeest (1985) donne des conseils concrets à propos du questionnement : « Directives pour des questions « productives » :

- 1) Étudiez l'effet qu'ont sur les enfants différents types de questions posées, afin de pouvoir distinguer les questions « productives » des questions « improductives ».
- 2) Utilisez les formes les plus simples de questions productives (qui concentrent l'attention) lors de l'exploration initiale pour aider les enfants à noter des détails qui pourraient avoir été inaperçus.
- 3) Utilisez des questions de mesure et de décompte pour inciter les enfants à aller d'observations purement qualitatives à des observations quantitatives.
- 4) Utilisez des questions de comparaison pour aider les enfants à ordonner leurs observations et les données.
- 5) Utilisez des questions d'action pour encourager l'expérimentation et l'investigation des liens.
- 6) Utilisez des questions de résolution de problèmes quand les enfants sont capables d'établir eux-mêmes des hypothèses et des situations concrètes pour les tester.
- 7) Choisissez le type de questions qui correspond à l'expérience des enfants sur un sujet de recherche spécifique.

Directives pour les questions « pourquoi » et « comment »

- 1) Quand vous posez des questions qui stimulent le raisonnement des enfants, assurez-vous d'y inclure les expressions « Que pensez-vous de » ou « Pourquoi pensez-vous que ».
- 2) Ne posez ce genre de questions que lorsque les enfants ont acquis l'expérience nécessaire pour raisonner à partir de l'évidence.
- 3) Quand les enfants posent la question « pourquoi », demandez-vous s'ils ont l'expérience nécessaire pour comprendre la réponse.
- 4) N'hésitez pas à avouer que vous ne connaissez pas une réponse, ou que personne ne connaît la réponse (s'il s'agit d'une question philosophique).
- 5) Transformez les questions aux réponses trop complexes en questions portant sur des thèmes que les enfants peuvent découvrir et comprendre.
- 6) Prenez les questions des enfants au sérieux, comme une expression de ce qui les intéresse ; même si une réponse ne peut être donnée à la question, ne découragez pas les enfants à en poser. {Elstgeest, (1985) La bonne question au bon moment}

Ces exemples relèvent de la pratique concrète, nécessaire à la transformation des étudiants-maîtres en véritables maîtres conscients de ce qu'ils font faire aux élèves en les questionnant, et non pas en simples poseurs de questions.

APTITUDE 5 GÉNÉRALISATION DE LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES

1^{ère} séance : durée 2 heures

Mise en situation 1 :

Activité 1

Déclencheur : travail sur les représentations :

« Comment un enseignant peut-il généraliser la participation des élèves, s'assurer que tous les élèves s'expriment et interagissent, échangent entre eux? »

Modalité : Brainstorming

Activité du formateur : Mise en commun et synthèse des apports des étudiants-maitres

Activité 2 :

Analyser le texte suivant et caractériser l'aptitude « généralisation de la participation des élèves » ; construire la grille d'observation de l'aptitude

Modalité : analyse individuelle puis travail de groupes

« L'enseignant qui essaie de faire participer toute sa classe contrôle constamment du regard la participation de ses élèves. Il est attentif à la non-participation de certains et les sollicite de la voix ou du regard. Il ne se contente pas de la participation des élèves les plus actifs, les plus rapides ou les plus intéressés. Il prend certaines précautions pour éviter qu'un élève ne se sente plus ou moins exclu. Par exemple, lorsqu'il parle à toute la classe, il fixe les élèves l'un après l'autre ; il se déplace en se rapprochant de ceux qui sont au fond de la classe ; il fait attention aux attitudes physiques...Lorsqu'il pose des questions, il essaie d'obtenir l'attention d'abord, il ne désigne pas d'élève à l'avance et fait régulièrement appel à des non-volontaires.

L'enseignant qui essaie de favoriser les échanges entre les élèves procède d'une certaine manière également : il pose des questions, mais s'abstient de commenter la réponse de l'élève ; il peut adresser la même question à un autre élève pour obtenir le commentaire ou la rectification vou-

lue ou solliciter du regard, en se taisant, des corrections et des commentaires chez les autres élèves. Souvent il arrivera que l'enseignant engage plusieurs élèves dans un dialogue sans avoir à intervenir autrement que pour gérer la discussion ; il évite de centraliser des échanges en réagissant après chaque réponse (en corrigeant ou en complétant). Une fois l'échange amorcé, il le laisse se poursuivre entre les élèves tout en écoutant attentivement ce qui se dit pour pouvoir l'exploiter lors d'une synthèse ultérieure.

Pourquoi travailler cette aptitude ?

Inciter un enseignant en formation à pratiquer ces types d'échanges vise à lui permettre de varier son mode d'action en classe. Se soucier de faire participer tous ses élèves et de favoriser les échanges entre eux ne sont pas des démarches spontanées ou faciles, pas plus pour un jeune enseignant en formation que pour un enseignant chevronné. Car on tend naturellement et spontanément à regarder et solliciter les élèves les plus actifs et intéressés ou ceux que l'on voit le mieux (souvent ceux qui sont en face de nous, dans un champ de regard limité). Regarder ceux qui ne participent pas, se taire face à une réponse incorrecte en sollicitant les réactions des autres élèves, sont des démarches réfléchies et non spontanées. Il est donc souvent utile et efficace d'y recourir. Les élèves assimilent mieux ce qu'ils peuvent exprimer dans leurs termes ; leur pensée se précise et s'affermi dans des dialogues plus que dans l'écoute passive. Les échanges entre pairs permettent une dynamique de classe bien plus riche et stimulante que les seuls échanges avec l'enseignant. » (M-C. Wagner, *Pratique du micro-enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 1988.)

Activité du formateur : Mise en commun et synthèse

Contenus à dégager en synthèse

Fiche d'analyse de l'aptitude

L'enseignant veille à faire appel à la participation verbale de tous les élèves

L'enseignant évite que certains monopolisent la parole, en grand groupe ou en travail de groupes.

L'enseignant se préoccupe des élèves plus silencieux ou réticents.

L'enseignant favorise les interactions élèves-élèves.

L'enseignant varie les échanges (enseignant-groupe / enseignant-élève / élèves-élèves)

La généralisation de la participation dure tout au long de la séance.

La participation de tous les élèves au sein des travaux de groupe est aussi à suivre afin d'éviter la monopolisation des échanges par un ou deux élèves.

Activité 3 : construire une grille d'observation

Exploitation : mise en commun et confrontation avec des grilles existantes

Activité 4 :

Préparer une micro-activité durant laquelle la généralisation de la participation sera mise en œuvre.

Modalité : travail en groupes

Suggestions pour réussir l'activité :

- ❖ Préparez l'activité en tenant compte des suggestions suivantes :
- ❖ Identifier les gestes professionnels liés à la généralisation de la participation à l'aide de la fiche d'analyse de l'aptitude
- ❖ Choisissez un sujet approprié et formuler l'objectif spécifique
- ❖ Prévoir comment vous allez veiller à ce que tous les élèves se soient exprimés verbalement au moins une fois
- ❖ Comment éviter que certains monopolisent la parole au détriment des plus silencieux
- ❖ Quels modes d'interpellation prévoyez-vous de mettre en place? Regardez, désignez du geste ou de la voix ceux qui ne se sont pas encore exprimés;
- ❖ Comment vous aller favoriser les échanges entre les élèves ?

2^e séance : durée 2 heures

Activité 4 : Mettre en œuvre l'aptitude pédagogique «Généralisation de la participation »

Modalité :

Classe simulée ou avec quelques élèves si possible et enregistrement vidéo de micro – activités réalisées:

Tâche 4 :

Deux ou trois étudiants-maîtres présentent chacun une micro-activité de 10 minutes pendant que les autres jouent le double rôle d'élèves et d'observateurs. L'enregistrement à la vidéo se fera par un des étudiants.

Au cours de la présentation des micro-activités, les étudiants observateurs notent leurs remarques suivant les variables contenues dans la grille d'observation présentée ci-dessous. Une grille d'observation doit être remplie pour chaque micro-activité.

Grille d'observation : Généralisation de la participation							Effet (+ ou -)
No	Participation	Elèves					Remarques
		A	B	C	D	E	Utilités, occasions manquées
1	En faisant des apports spontanés						
2	En répondant à des questions posées à toute la classe						
3	En répondant à des questions qui leur sont posées personnellement						
4	En posant des questions						
5	En corrigeant la réponse d'un autre élève						
6	En dialoguant avec d'autres élèves						
Autres.....							
Pistes pour améliorer la pratique, alternatives possibles :							
<p>Synthèse :</p> <p>Au cours de la présentation des micro-activités, le formateur veille à ce que tous les étudiants-maîtres présentent chacun à leur tour une micro-activité de leur choix ou jouent convenablement leur double rôle d'élèves et d'observateurs. En tant qu'élèves, ils participent aux activités d'enseignement et d'apprentissage proposées par le prestataire ; en tant qu'observateurs, ils notent leurs observations dans la grille pour pouvoir faire leur analyse lors de la séance de visionnement.</p>							

Activité 6 : Analyse de la pratique mise en œuvre lors des présentations

Modalité : Travail en groupe (plénière)

Tâche 6 : Pour chaque présentation, les étapes à suivre sont les suivantes :

- 1) Visionnement de la micro-activité par tout le groupe y compris le prestataire et le formateur.
- 2) Autoscopie du prestataire tenant compte des variables de la grille d'observation.
- 3) Analyse de la pratique du prestataire en rapport aux variables d'observation suivie de pistes nécessaires, d'alternatives possibles à l'amélioration des pratiques.

Pour l'analyse, en ce qui concerne ces étapes, la durée, la gestion en est laissée à la discrétion du formateur qui tiendra compte de l'intérêt des étudiants.

Le formateur évalue la pertinence de l'analyse faite par les observateurs et ne manque pas de renforcer positivement les observations et analyses pertinentes.

Il fait faire la synthèse des différentes observations et de l'analyse menée tout en insistant sur les points forts du prestataire et les points à améliorer et en faisant des apports théoriques si besoin est.

APTITUDE 6

RENFORCEMENT, VALORISATION

1^{ère} séance : durée 2 heures

Mise en situation 1 :

Activité 1 : Travail sur les représentations

Déclencheur :

« Comment un enseignant peut-il renforcer, valoriser la participation, les réponses, apports et productions des élèves ? »

Modalités : Brainstorming, suivi d'un travail de groupe

Activité du formateur : Mise en commun et synthèse des apports des étudiants-maitres

Activité 2 :

Analyser le texte suivant et caractériser l'aptitude « renforcement, valorisation de la participation, des apports et productions des élèves » ; construire la grille d'observation de l'aptitude

Modalité : analyse individuelle puis travail de groupes

« Un renforcement positif est ce que fait le maître qui réagit à la réponse de l'élève en l'encourageant de la voix, du geste ou du regard.

Ce renforcement peut être verbal, c'est le cas du qui réagit par à la réponse correcte de l'élève par un commentaire tel que « bon », « bien », « excellent », « continue ... » pour l'encourager.

Il peut être non-verbal, c'est le cas du professeur qui réagit par un hochement de tête approbateur, un regard attentif, un sourire...qui s'approche de l'élève...

Le renforcement verbal ou non-verbal peut être partiel, c'est celui que donne le professeur qui confirme de façon sélective (verbalement ou non-verbalement) les parties acceptables d'une réponse.

Il peut suivre immédiatement la réponse de l'élève ou être différé, lorsque l'enseignant met en valeur les aspects positifs de réponses d'élèves en les réutilisant en classe, en rappelant à la classe les contributions antérieures de l'un deux.

Pourquoi travailler cette aptitude ?

Le renforcement est un moyen efficace d'augmenter la participation des élèves aux activités de la classe et de créer un climat positif de travail; il accroît également les chances de récurrence du comportement renforcé. La plupart des enseignants connaissent le pouvoir qu'ils ont d'accroître la participation des élèves à la classe en recourant aux encouragements.

Allen et Ryan précisent : « Il arrive trop souvent que les professeurs manquent à développer leurs ressources en tant qu'agents de renforcement de la motivation ou bien ils contractent l'habitude de n'encourager que les bons élèves. L'habitude est également assez répandue de n'utiliser qu'un éventail extrêmement limité parmi tous les renforcements verbaux possibles. Un grand nombre de professeurs tombent dans la routine qui consiste à ne confirmer la réponse de l'élève que par « bon » ou « bien », sans se préoccuper de savoir si sa réponse a été la brillante synthèse d'un problème traité ou un commentaire des plus laconiques. D'autres enseignants ont l'habitude de ne confirmer la réponse que si elle correspond exactement à leur attente. Dans leur quête de réponses correctes, ils pénalisent nombre d'étudiants sans le savoir. Les timides et les lents tendent à ne pas participer à la classe par crainte de ce qui leur paraît être un échec. La passivité qui est le fait de tant d'enseignés, surtout parmi les moins doués, témoigne du découragement systématique qu'ils reçoivent dans les salles de cours. » In M-C. Wagner, *Pratique du micro-enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 1988.

Activité du formateur : Mise en commun et synthèse

Contenus à dégager en synthèse

Fiche d'analyse de l'aptitude

L'enseignant cherche à encourager et à valoriser les apports des élèves. Plus le renforcement est rapproché du comportement approprié, plus il est efficace.

L'enseignant pratique souvent le renforcement et la valorisation, surtout lorsque les élèves apprennent un comportement ou une nouvelle habileté.

L'enseignant prononce le renforcement avec enthousiasme pour augmenter son impact.

Un renforcement visuel accompagné d'un contact visuel de la part de l'enseignant signifie que c'est important aux yeux de l'enseignant et que l'élève a son attention.

Il est important de mentionner quel comportement est renforcé. Ainsi, l'élève sait exactement ce qu'il a fait de bien.

l'enseignant peut tenter de créer l'attente d'un renforcement chez les élèves. Ainsi, ceux-ci peuvent être davantage motivés à la tâche, car ils savent qu'un renforcement suivra;

L'enseignant varie ses façons de renforcer et de valoriser les apports des élèves. Les élèves se fatiguent vite d'un même renforcement. En effet, après quelques répétitions d'un même renforcement, il peut perdre de son efficacité.

Activité 3 :

Préparer une micro-activité durant laquelle le renforcement et la valorisation seront exercés.

Modalité : travail de groupes

2^e séance : durée 2 heures

Activité 4 :

Mettre en œuvre l'aptitude pédagogique «Renforcement de la participation, valorisation des apports des élèves»

Modalité :

Classe simulée ou avec quelques élèves si possible et enregistrement vidéo de micro-activités réalisées.

Tâche 4 :

Deux ou trois étudiants-maîtres présentent chacun une micro-activité de 10 minutes pendant que les autres jouent le double rôle d'élèves et d'observateurs. L'enregistrement à la vidéo se fera par un des étudiants.

Au cours de la présentation des micro-activités, les étudiants observateurs notent leurs remarques suivant les variables contenues dans la grille d'observation présentée ci-dessous. Une grille d'observation doit être remplie pour chaque micro – activité.

Grille d'observation : Généralisation de la participation		Effet (+ ou -)
Consigne : codez le plus grand nombre possible des encouragements observés et relevez quelques exemples.	Coder + ou -	Exemples
Encouragement préalable		
Renforcement verbal (bien...OK....)		
Renforcement non verbal gestes,sourire)		
Renforcement combiné (verbal + non verbal)		
Renforcement écrit (tableau- notes)		
Renforcement différé		
Renforcement partiel		
Encouragement des élèves silencieux		
Valorisation du travail effectué		
Pistes pour améliorer la pratique, alternatives possibles		
<p>Synthèse :</p> <p>Au cours de la présentation des micro-activités, le formateur veille à ce que tous les étudiants- maîtres présentent chacun à leur tour une micro-activité de leur choix ou jouent convenablement leur double rôle d'élèves et d'observateurs. En tant qu'élèves, ils participent aux activités d'enseignement et d'apprentissage proposées par le prestataire ; en tant qu'observateurs, ils notent leurs observations dans la grille pour pouvoir donner leur rétroaction lors de la séance d'analyse.</p>		

Activité 5 : Analyse de la pratique mise en œuvre lors des présentations

Modalité : Travail de groupes et plénière

Tâche 5 :

Pour chaque présentation, les étapes à suivre sont les suivantes :

- 1) Visionnement de la micro – activité par tout le groupe y compris le prestataire et le formateur
- 2) Autoscopie du prestataire tenant compte des variables de la grille d'observation.
- 3) Analyse de la pratique du prestataire en rapport aux variables d'observation suivie de pistes nécessaires, d'alternatives possibles à l'amélioration des pratiques.

Pour l'analyse, en ce qui concerne ces étapes, la durée et la gestion sont laissées à la discrétion du formateur qui tient compte de l'intérêt des étudiants.

Contenus à dégager en synthèse
<p>Le formateur évalue la pertinence de la rétroaction, de l'analyse données par les observateurs et ne manque pas de renforcer positivement les observations et analyses pertinentes.</p> <p>Il fait faire la synthèse des différentes observations et de l'analyse menée tout en insistant sur les points forts du prestataire et les points à améliorer et en faisant des apports théoriques si besoin est.</p>

APTITUDE 7

VARIATION DES STIMULI ET DES TECHNIQUES

1^{ère} séance : durée 2 heures

Mise en situation 1 :

Activité 1 :

Déclencheur : Travail sur les représentations

Quels divers stimuli, procédés ou techniques peut utiliser un enseignant qui se propose de faciliter la communication entre lui et ses élèves et de développer l'intérêt pour l'apprentissage?

Modalités : Brainstorming

Tâche 1 :

Le formateur fait relever les différentes réponses fournies par les étudiants – maîtres à la question précédente.

Exploitation : Mise en commun ; Synthèse

En guise de synthèse, le formateur souligne à l'attention des étudiants – maîtres que pour faciliter la communication avec ses élèves et maintenir leur intérêt pour l'apprentissage visé, l'enseignant peut utiliser les deux types de communication (verbale et non – verbale) ; il va devoir pratiquer « la variation des stimuli » mais aussi multiplier la variété des techniques et procédés utilisés.

Activité 2 : Caractériser l'aptitude : « Variation des stimuli et des techniques »

Tâche 2 : Analysez le texte ci-dessous et caractériser l'aptitude travaillée.

Modalités : travail individuel puis travail de groupes

Texte :

« Varier les stimuli, c'est ajouter à la communication verbale des stimuli complémentaires comme des signes non verbaux et paralinguistiques, des gestes, des changements de canaux sensoriels, et l'utilisation de différentes techniques. Citons à titre d'exemples : a) se

rapprocher des élèves lors d'une explication, d'une question; b) garder le contact visuel avec l'élève qui répond à une question ; c) ralentir le débit pendant la partie importante d'une explication ; d) faire suivre l'introduction d'une notion d'un silence ; e) compléter une explication orale par un schéma au tableau, une illustration, une manipulation ; f) passer d'un travail individuel à un travail de groupes, utiliser la vidéo, l'outil informatique etc.

Les signes non – verbaux communiquent des émotions, des sentiments et des attitudes. Les signes paralinguistiques viennent modifier le message verbal. Les signes paralinguistiques sont la tonalité de la voix, sa qualité ainsi que tous les grognements ou bruits qu'elle peut produire. Encore là, le message verbal subit une modification car les signes paralinguistiques traduisent aussi des sentiments et des émotions.

Savoir tirer parti de la variation de stimuli est un atout supplémentaire pour l'enseignant désireux de capter l'attention de ses élèves. Plusieurs chercheurs ont démontré comment un enseignant vivant est perçu comme bon par les élèves. Une étude démontre que les bons enseignants sont décrits par les élèves comme la source d'une stimulation constante ainsi que par le déploiement de comportements imaginatifs variés. Une revue des recherches examinant la relation entre l'enthousiasme des enseignants et le rendement scolaire, constate qu'il existe une preuve très claire à l'effet que les enseignants vivants et enthousiastes suscitent une plus grande participation de l'élève et un meilleur apprentissage.

L'utilisation de procédés ou techniques variées pendant la séance évite la monotonie de la répétition et est un gage d'intérêt pour les activités menées en classe.» (Gagnon, 1988, p.16).

Contenus à dégager en synthèse

Quelques comportements permettant de varier les stimuli et les techniques :

L'enseignant varie les expressions de son visage.

L'enseignant varie les expressions, le ton de la voix

L'enseignant fait des gestes, se déplace

L'enseignant varie le déroulement de l'activité pour capter et maintenir l'attention des élèves, les types d'activités, de situations pédagogiques

L'enseignant varie les techniques utilisées : questionnement, travail individuel, travail de groupes

L'enseignant a recours à divers matériels pédagogiques

L'enseignant utilise les moyens audio-visuels

L'enseignant fait observer et manipuler des objets aux élèves

L'enseignant varie les types d'échanges (enseignant-classe, enseignant - élèves, élève - élève, élève-classe).

L'enseignant maintient une relation chaleureuse avec ses élèves

L'enseignant fait preuve de dynamisme et utilise son sens de l'humour.

L'enseignant varie les expressions de son visage et utilise des exemples pertinents et variés.

Activité 3 : Construire la grille d'observation

Modalité : Travail de groupes

Exploitation : Mise en commun

Activité 4 : Préparer une micro-activité en lien avec l'aptitude travaillée

Modalités : Travail individuel puis travail de groupes

Tâche 4 :

Le formateur demande à chaque étudiant-maître de préparer une micro-activité de 5 à 10 minutes.

A noter que les étudiants-maîtres pourraient choisir de compléter une micro-activité qu'ils avaient déjà préparée.

Activité 5 : Pratique de l'aptitude « Variation de stimuli et des techniques»

Modalité : Classe simulée et enregistrement vidéo de micro-activités présentées:

Tâche 4 :

Deux ou trois étudiants-maîtres présentent chacun une micro-leçon de 10 minutes pendant que les autres jouent le double rôle d'élèves et d'observateurs. L'enregistrement à la vidéo est fait par l'un des étudiants.

Au cours de la présentation des micro-activités, les étudiants observateurs notent leurs remarques suivant les variables contenues dans la grille d'observation présentée ci-dessous. Une grille d'observation doit être remplie pour chaque micro-activité.

Grille d'observation : Variation des stimuli et des techniques	Effet +/-
Stimuli verbaux et non-verbaux	
Langage non-verbal	
Déplacements	
Gestes	
Contact visuel	
Variété des techniques utilisées	
Expression faciale	
Voix	
Supports matériels	
Types de Questions	
Variété des formes d'interactions	
Pistes pour améliorer la pratique	
<p>Synthèse : Au cours de la présentation des micro-activités, le formateur veille à ce que tous les étudiants-maîtres jouent convenablement leur double rôle d'élèves et d'observateurs. En tant qu'élèves, ils se doivent de participer aux activités d'enseignement et d'apprentissage proposées par le prestataire ; en tant qu'observateurs, ils doivent noter leurs observations dans la grille pour pouvoir donner leur rétroaction et analyse lors de la séance de visionnement.</p>	

Activité 5 : Analyse de la pratique mise en œuvre lors des présentations

Modalité : Travail en groupe (plénière)

Tâche 5 :

Pour chaque présentation, les étapes à suivre sont les suivantes :

- 1) Visionnement de la micro-activité par tout le groupe y compris le prestataire et le formateur.
- 2) Autoscopie du prestataire en tenant compte des variables de la grille d'observation.
- 3) Analyse de la pratique du prestataire en rapport aux variables d'observation suivie de pistes ou recommandations nécessaires à l'amélioration des pratiques.

Pour l'analyse, en ce qui concerne ces étapes, la durée, la gestion sont laissée à la discrétion du formateur qui tiendra compte de l'intérêt des étudiants.

Contenus à dégager en synthèse

Le formateur évalue la pertinence de l'analyse faite par les observateurs et ne manque pas de renforcer positivement les observations pertinentes.

Il fait la synthèse des différentes observations et de l'analyse menée tout en insistant sur les points forts de la prestation et les points à améliorer et fait les apports théoriques complémentaires si besoin est.

Mise en situation : Mise en œuvre de la technique du travail de groupes dans toutes ses étapes

Activité 6 :

Caractériser la technique du travail de groupes, identifier ses différentes étapes et construire une grille d'observation qui rende compte des différentes étapes constitutives du travail de groupes.

Activité 7 :

Préparer une micro-activité mettant en œuvre la technique du travail de groupe dans toutes ses étapes

GRILLE D'OBSERVATION D'UN TRAVAIL DE GROUPE				
DOMAINE Compétence visée	Niveaux d'acqui- sition :Acquis	En voie d'acqui- sition	Non acquis	OBSERVATIONS
Objet d'apprentissage				
Mise en situation				
Objectifs				
Rappel des pré-requis				
Situation problème ou autre				
Tâche proposée				
Précision et clarté de la consigne				
Vérification de la compréhension				
Mise en activité des stagiaires				
Activité				
Organisation du travail de groupe				
- disposition des tables-bancs				
- travail en groupes				
-mise à disposition des documents supports				
- désignation des rôles : du rapporteur, de l'animateur				

Activité : Analyse de la pratique mise en œuvre lors des présentations

Modalité : Travail en groupe (plénière)

Tâche : Visionnement des présentations et analyse

Le formateur évalue la pertinence de l'analyse faite par les observateurs et ne manque pas de renforcer positivement les observations et analyses pertinentes.

Il fait faire la synthèse des différentes observations et de l'analyse menée tout en insistant sur les points forts du prestataire et les points à améliorer et en faisant des apports théoriques si besoin est.

Apports théoriques : La conduite des travaux de groupe

Le travail de groupe consiste à faire réaliser en petits groupes une tâche proposée par le formateur. Cette tâche est prévue pour que les participants s'efforcent de résoudre la question ou le problème posé en réfléchissant, en faisant émerger leurs représentations, en agissant, en échangeant entre eux, en confrontant leurs points de vue. En ce sens, le travail en groupe est une activité de réorganisation des représentations et d'appropriation des contenus.

Dans une conception intégratrice de la formation, le travail de groupe est le moment privilégié pour l'acquisition des concepts et des méthodes, car c'est le moment où, par les bienfaits des échanges menés dans la perspective socio-constructiviste, les participants font évoluer progressivement leurs représentations sur les concepts clés de leur métier et sur la manière dont ils mènent leur travail quotidien. Le travail de groupe permet de s'approprier les concepts et les démarches de façon personnalisée. En effet, il offre aux participants l'occasion d'avancer à leur rythme, de poser aux autres membres du groupe les questions de clarification utiles, de confronter leur compréhension avec celle des autres et d'échanger des expériences.

Objectif : le travail de groupe a un double objectif :

- ✧ l'objectif lié à la tâche proposée à l'aide d'une consigne ; il s'agit de l'objectif apparent ;
- ✧ l'objectif d'apprentissage prévu par le formateur à travers le travail de groupe : il s'agit de l'objectif réel, relatif à l'acquisition de la compétence professionnelle par les participants.

Par exemple, lorsque, dans un travail de groupe, un formateur donne comme consigne de comparer deux façons différentes de corriger une copie- une manière non critériée et une manière critériée -, l'objectif apparent est de dégager la manière la plus juste d'attribuer une note, mais l'objectif réel est de faire évoluer la représentation des participants à propos de l'évaluation critériée.

Utilisation de la technique

Le formateur présente oralement la consigne qu'il a rédigée au préalable par écrit (feuille photocopiée, tableau, affiche, transparent, écran Power Point) et qui comporte :

- ✧ la tâche à exécuter ;
- ✧ la durée de l'activité ;
- ✧ la dimension des groupes, les regroupements éventuels après un certain temps, les supports et ressources mis à disposition ou à mobiliser pour le travail ;
- ✧ la production attendue et le moyen de la communiquer : sur affiche, sur transparent, etc.

Mise en groupe

Lors de la mise en groupe, le formateur évite les pertes de temps. Cette répartition peut se faire selon plusieurs modalités.

- ❖ Le formateur peut diviser lui-même le groupe en fonction de la place que les participants occupent : les trois côtés d'un « U », les deux personnes sur un banc avec les deux du banc de derrière, une rangée de chaises, les quatre coins du local, etc.
- ❖ Il peut aussi laisser les regroupements pour se faire spontanément. Il faut alors désigner une personne autour de laquelle le regroupement pourra se faire dans un lieu connu de tous.
- ❖ Il peut aussi diviser le groupe en fonction de critères prédéfinis à l'avance, sur la base d'une liste de participants, sur la base de leur provenance, de leur niveau hiérarchique.

Les critères de constitution des groupes

Il s'agit d'abord de rechercher l'hétérogénéité des groupes, à moins que certaines dispositions n'imposent un découpage homogène. Pendant le travail en groupe, le formateur accompagne la réalisation de la tâche dans chaque groupe et joue un rôle d'animateur. Il doit être attentif à ce qui se passe dans les groupes et vérifier qu'ils ont bien compris la consigne de travail.

Il a à observer la dynamique de groupe au sein de chacun de ceux-ci et à apporter les ajustements nécessaires.

Lors de la mise en commun

Lorsque, au terme d'un travail de groupe, des productions sont mises en commun, l'enseignant doit veiller à ce qu'elles soient présentées sous forme d'affiches, de transparents ou d'écrans Power Point. Il ne s'agit surtout pas de faire un compte rendu fidèle de tout ce qui s'est dit dans le groupe. Il s'agit de faire circuler l'essentiel des informations utiles pour relancer la dynamique.

Au terme de la présentation, l'encadreur fait intervenir les autres membres pour donner les clarifications : et veille à faire éviter les redites avant d'entamer le débat en limitant le temps de discussion

Au niveau de l'exploitation proprement dite des résultats des participants

Le rôle du formateur lors d'une mise en commun consiste à rassurer (c'est lui l'expert, et on attend de lui qu'il se prononce, non qu'il accepte tout), mais il doit aussi valoriser les productions des participants pour faire bénéficier le groupe des bienfaits du travail de groupe. C'est cela, le socioconstructivisme bien compris !

- ❖ Exploiter le plus possible les résultats des participants, même de façon partielle.
- ❖ Ne pas laisser une question en suspens ou alors dire pourquoi.
- ❖ S'abstenir de montrer aux participants que l'on détient à l'avance la seule bonne réponse.
- ❖ Mettre dans un coin du tableau une idée mentionnée par plusieurs personnes, sur laquelle il reviendra par la suite
- ❖ Réagir aux productions des participants, non pour sanctionner, mais pour faire progresser le groupe.
- ❖ Et apporter ce qui n'a pas été produit par les participants eux-mêmes.

Le formateur doit valoriser les productions, mais également porter sur elles un regard critique. Le véritable respect des productions est celui qui consiste à « entrer » dans ces productions, en vue de les faire évoluer. Voici une méthodologie qui peut servir de point de repère en ce sens.

- ❖ S'il s'agit de « faits » (des réponses par exemple), le formateur corrige en validant ce qui est exact ou en rectifiant ce qui n'est pas exact, ou encore en complétant ce qui n'est pas complet, en précisant son cadre de référence.
- ❖ S'il s'agit de « représentations » (des difficultés, des suggestions...), le formateur synthétise, en respectant les étapes suivantes :
 - il part de toute façon de ce qui est produit par les participants, c'est-à-dire qu'il évite de donner sa propre vision des choses ;
 - il examine si les apports sont pertinents, c'est-à-dire s'ils sont en relation avec ce qui est demandé ;
 - il identifie les points d'accord, les points de convergence (les pointer par un petit signe de couleur sur les transparents produits par les groupes) ;
 - il identifie d'éventuels points de désaccord (également les pointer par écrit) ;
 - pour le reste, il refait une lecture des productions en prenant un fil conducteur (des types d'actions, des acteurs, des niveaux d'intervention, des disciplines...)
 - alors, il propose un complément personnel, en cherchant à proposer un « plus » - c'est ce que l'on attend de lui comme expert,
 - Et pour terminer, il fait ou fait faire la synthèse.

Forces de cette technique

- ❖ Elle met en activité les participants et leur permet de travailler sur leurs représentations et de mobiliser leurs savoirs pour développer leurs compétences.
- ❖ Elle développe ou renforce un certain nombre de qualités morales et sociales chez le participant : tolérance, honnêteté, sens de l'appartenance au groupe, de la solidarité et de l'entraide, gestion des collègues quand on est modérateur.
- ❖ Elle responsabilise les participants.
- ❖ Elle permet au formateur de développer une relation plus personnelle.

Faiblesse de cette technique

Elle peut insécuriser le formateur peu habitué à ce mode d'animation et peut lui donner l'impression de perdre le contrôle.

Exemples de différentes techniques pédagogiques :

Il existe un grand éventail, une grande variété de techniques pédagogiques à la disposition de l'enseignant ; il peut les choisir en fonction de l'objectif d'apprentissage visé et du type d'activité qu'il veut faire mettre en œuvre à l'élève.

GRILLE D'OBSERVATION D'UN TRAVAIL DE GROUPE				
DOMAINE Compétence visée	Niveaux d'acqui- sition :Acquis	En voie d'acqui- sition	Non acquis	OBSERVATIONS
Phase de recherche - Activités de l'étudiant-maître				
- Rappel de l'objectif - recherche individuelle - participation aux activités du groupe, recherche, discussions - propositions au grand groupe, - confrontation - Co-construction des solutions au problème - Approbation du rapport				
Activités du formateur				
- facilitation/ guidage				
- repérage tout au long du processus d'apprentissage des difficultés, des fausses orientations et remédiation				
Activités de l'étudiant maître :				
Présentation des productions des groupes - Présentation de la production - échanges et explicitation - confrontation				
Phase d'exploitation -Confrontation des différentes productions -Traitement des erreurs -proposition d'améliorations				
Phase de structuration -déclinaison des idées essentielles -apports complémentaires -synthèse				
Phase d'évaluation formative - repérage les points à retravailler - proposition de remédiations				
-mise à disposition des documents supports				

Techniques	Description	Objectifs
Brainstorming	Production, en grand groupe, d'idées sur un sujet donné	Générer un maximum d'idées et de propositions sur un sujet
Résolution de problèmes	Susciter la recherche des participants, seuls ou en petits groupes, en vue de leur faire résoudre un problème.	Dégager des discussions une solution à un problème précis.
Exposé discussion	Exposé dans lequel le formateur suscite la participation du groupe en formation.	Faire le point sur un thème donné.
Travail de groupe	Exécution, en petits groupes, d'une tâche donnée, de résolution d'un problème, ou de production d'idées sur une tâche donnée.	Appréhender la diversité de points de vue autour d'un sujet.
Jeu de rôle	Implication des participants dans l'interprétation des différents rôles de personnages se trouvant dans une situation précise.	Permettre une analyse des représentations, sentiments et attitudes liés à cette situation.
Technique des triades	Travail de groupe par triades (trois par trois), suivi de mises en commun partielles, en deux ou trois triades.	Dégager rapidement les idées essentielles dans un grand groupe, en impliquant tous les participants.
Négociation des mots	Production personnelle d'une liste de dix mots relatifs au thème étudié, suivie de confrontations successives en vue d'arriver à une liste unique de dix mots pour l'ensemble du groupe.	A travers le recueil des représentations des participants, créer une culture commune autour d'un sujet donné.
Observation	Observation du groupe des participants par le formateur, avec ou sans grille d'analyse.	Capter les situations et les comportements réels sans intermédiaires.
Questionnaire	Distribution aux participants d'un questionnaire en vue de recueillir des faits ou des opinions.	Rassembler des opinions ou valider des hypothèses émises.
Interview	Entretien oral du formateur avec un participant, ou un groupe de participants.	Rassembler des informations détaillées sur un sujet précis.
Carte d'acteurs	Etablissement des liens entre les différents acteurs impliqués dans un projet.	Identifier les actions concernées par un projet.
Focus groupe	Technique consistant à amener un groupe de personnes à exprimer de façon interactive des avis et des expériences sur un sujet donné.	Récolter une information suffisante sur un sujet donné.
Analyse experte-méthode Delphi	Consultation d'experts sur un thème donné, à titre prospectif (pour préparer un projet).	Définir clairement un projet, son intérêt, ses limites, les conditions de sa mise en œuvre.
Méthode participative	Méthode consistant à impliquer de façon active des représentants de différentes catégories d'acteurs sur un sujet donné, ces derniers étant tous considérés comme des experts	Garantir l'adhésion de toutes les catégories d'acteurs à un projet, à travers la prise en compte de leurs priorités.

APTITUDE 8

CORRECTION DES ERREURS DES ÉLÈVES

1ère séance : durée 2 heures

Mise en situation 1 :

Activité 1:

Déclencheur : Travail sur les représentations à partir d'un questionnaire:

« Comment un enseignant peut-il corriger les réponses, les erreurs des élèves (à l'oral, à l'écrit):

- ❖ Doit-il corriger toutes les fautes d'expression ?
- ❖ Comment doit-il indiquer qu'une réponse est erronée ?
- ❖ Est-ce toujours à l'enseignant de corriger l'erreur ?
- ❖ Comment utiliser le tableau pour corriger une erreur ?
- ❖ Comment corriger les erreurs sur les ardoises ?
- ❖ Comment accueillir une réponse partiellement erronée ?
- ❖ Est-ce que le Maître peut répéter une erreur pour attirer l'attention des élèves ?
- ❖ Comment accueillir une réponse hors sujet ?
- ❖ Comment mettre une note ?»

Modalités : Travail individuel suivi d'un travail de groupe

Activité du formateur : Mise en commun et synthèse des apports des étudiants-maitres

Activité 2 :

Analyser le texte suivant et caractériser l'aptitude « corriger les erreurs des élèves » ; construire la grille d'observation de l'aptitude.

«Il s'agit de considérer que l'important est dans l'apprentissage et dans l'effort. Ainsi, un élève qui fait une erreur est en train d'essayer, il fait un effort, il apprend. Un élève qui ne fait rien... ne fait pas d'erreur ! L'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage ; c'est pourquoi la manière de la corriger est très importante dans le déroulement du processus d'apprentissage. L'identification de l'erreur comme moyen d'apprendre s'inscrit dans une forme d'évaluation, appui de l'apprentissage : c'est l'évaluation formative, une évaluation qui a pour fonction d'améliorer l'apprentissage en cours en détectant les difficultés de l'apprenant (diagnostic) afin de lui venir en aide (remédiation), en modifiant la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés.

L'évaluation formative fait partie intégrante de l'instruction pour informer et guider les enseignants de telle sorte qu'ils prennent de bonnes décisions. L'objet premier d'une évaluation formative est le repérage des erreurs commises par l'élève et les difficultés qu'il rencontre.

Au contraire de l'évaluation certificative, qui a une fonction administrative et sociale, l'évaluation formative a une fonction pédagogique.

Les implications pour l'enseignant sont nombreuses, dans la mesure où la mise en œuvre de l'évaluation formative nécessite un changement d'attitude de la part de l'enseignant : une modification des attitudes d'évaluation, du statut de l'erreur, de l'implication de l'apprenant dans la mise en œuvre des décisions pédagogiques et des évaluations.

Selon Linda Allal, l'évaluation formative peut être :

- ❖ rétroactive sur la base d'un contrôle ou d'une interrogation
- ❖ interactive par une observation des comportements, des interactions orales, un regard rapide sur les productions individuelles ou en sous-groupes
- ❖ proactive lors d'un recueil d'indices susceptibles de guider des apprentissages ultérieurs.

Ce mode d'évaluation repose sur différents outils pédagogiques :

- ❖ la mise en œuvre de critères d'évaluation par une démarche de contractualisation ou de négociation : l'apprenant peut mesurer le chemin parcouru et celui restant à parcourir. Ces critères permettent une décentration de l'apprenant en même temps qu'ils favorisent sa centration sur la tâche à réaliser ;
- ❖ le concept de l'erreur formative : l'erreur est positive, elle fait partie de l'acte d'apprendre, elle doit être analysée et traitée dans une approche différenciée ;
- ❖ les entretiens d'évaluation : ils visent à permettre à l'apprenant à prendre conscience des stratégies qu'il utilise, à porter une réflexion critique sur son activité. C'est aussi un temps de mise en confiance de l'apprenant. »

M.Altet (2001). Pratiques d'évaluation et communication en classe. Bruxelles, De Boeck

Modalité : analyse individuelle puis travail de groupes

Activité 3 :

Préparer une micro-activité durant laquelle la correction des erreurs sera mise en œuvre ; construire une grille d'observation.

Modalité : Travail en groupes

Grille d'observation : Correction des erreurs					
Observables	A améliorer	Satisfaisant	Très bien	Absence	Exagéré
Signalement approprié d'erreurs					
Non répétition de l'erreur					
Occasion pour l'élève de se corriger					
Aide lors de la correction soutien encouragement					
Fait appel à d'autres élèves pour la correction					
Cherche à obtenir la forme correcte définitive					
Cherche à identifier l'origine de l'erreur					
Reprise de la forme corrigée					
Rapidité dans la correction					
Discrétion dans la correction					
.....					

Activité 4 : Mettre en œuvre l’aptitude pédagogique «corriger les erreurs»

Modalité :

Classe simulée ou avec quelques élèves si possible et enregistrement vidéo de micro-activités réalisées.

Tâche 4 :

Deux ou trois étudiants-maîtres présentent chacun une micro – activité de 10 minutes pendant que les autres jouent le double rôle d’élèves et d’observateurs. L’enregistrement à la vidéo se fera par un des étudiants.

Au cours de la présentation des micro-activités, les étudiants observateurs notent leurs remarques suivant les variables contenues dans la grille d’observation présentée ci-dessous. Une grille d’observation doit être remplie pour chaque micro-activité.

Grille d’observation : correction des erreurs	Effet (+ ou -)
Synthèse :	
Au cours de la présentation des micro-activités, le formateur veille à ce que tous les étudiants – maîtres présentent chacun à leur tour une micro-activité de leur choix ou jouent convenablement leur double rôle d’élèves et d’observateurs. En tant qu’élèves, ils participent aux activités d’enseignement et d’apprentissage proposées par le prestataire ; en tant qu’observateurs, ils notent leurs observations dans la grille pour pouvoir donner leur rétroaction lors de la séance d’analyse.	

Activité 5 : Analyse de la pratique mise en œuvre lors des présentations

Modalité : Travail en grand groupe (plénière)

Tâche 5 :

Pour chaque présentation, les étapes à suivre sont les suivantes :

- 1) Visionnement de la micro – activité par tout le groupe y compris le prestataire et le formateur.
- 2) Autoscopie du prestataire tenant compte des variables de la grille d’observation.
- 3) Analyse de la pratique du prestataire en rapport aux variables d’observation suivie de pistes nécessaires, d’alternatives possibles à l’amélioration des pratiques.

Pour l’analyse, en ce qui concerne ces étapes, la durée et la gestion sont laissées à la discrétion du formateur qui tient compte de l’intérêt des étudiants.

Contenus à dégager en synthèse

Le formateur évalue la pertinence de la rétroaction, de l'analyse donnée par les observateurs et ne manque pas de renforcer positivement les observations et analyses pertinentes.

Il fait faire la synthèse des différentes observations et de l'analyse menée tout en insistant sur les points forts du prestataire et les points à améliorer et en faisant des apports théoriques si besoin est.

APTITUDE 9

EXPLOITATION DES APPORTS ET PRODUCTIONS DES ÉLÈVES

1ère séance : durée 2 heures

Activité 1 : Travail sur les représentations

Déclencheur :

« Comment un enseignant peut-il exploiter les réponses, apports et productions des élèves ? »

Modalité : Brainstorming

Activité du formateur : Mise en commun et synthèse des apports des étudiants-maitres

Activité 2 :

Analyser le texte suivant et caractériser l'aptitude « exploitation des apports et productions des élèves et correction » ; construire la grille d'observation de l'aptitude

Modalité : Analyse individuelle puis travail de groupes

« D'une manière générale on peut dire que l'enseignant qui exploite bien les réponses et les interventions de ses élèves sait intégrer, dans la progression du cours, ces éléments d'informations amenés par les élèves. C'est l'enseignant qui, tout en poursuivant ses objectifs de leçon, module sa démarche pédagogique en fonction des réponses des élèves. Ces réponses peuvent en effet :

- ❖ Ouvrir ou restreindre le champ de raisonnement;
- ❖ Paraître s'égarer de la ligne prévue;
- ❖ Indiquer des besoins supplémentaires;
- ❖ Apporter des enrichissements inattendus;

A partir d'une question de départ et des réactions des élèves, l'enseignant peut intervenir de plusieurs façons :

- ❖ Faire éclaircir, justifier, expliquer une réponse confuse, incomplète ou qui semble s'égarer de la ligne prévue;
- ❖ Relancer la question à d'autres élèves;
- ❖ Donner un complément d'information quand il apparaît que la question de départ présupposait certains acquis que les élèves ne possèdent pas;
- ❖ Permettre à un élève de développer son idée quand il apporte un enrichissement inattendu;
- ❖ Ne pas hésiter à manifester son étonnement, son intérêt (être congruent) devant des développements qui sortent du champ de raisonnement prévu;
- ❖ Prévoir des synthèses partielles orales ou au tableau dans lesquelles il intègre explicitement les apports des élèves (en réutilisant leurs mots, en les citant nommément « comme ' Jeannine, Jean, Jacques' l'a signalé... »);

Terminer son cours ou micro-cours en faisant constater le travail réalisé pour donner aux élèves un sentiment de satisfaction. »

Pourquoi travailler cette aptitude ?

C'est une aptitude difficile mais essentielle pour s'assurer la mise en activité de ses élèves. Poser des questions, mettre en activité les élèves est une démarche essentielle dans un premier temps, mais si aucune exploitation réelle et explicite de leurs apports et productions n'est réalisée, ils se lassent vite d'un jeu questions-réponses qui apparaît un peu gratuit et ne progressent pas dans la construction des connaissances.

Les élèves sentent très bien s'il y a une ouverture et une prise en considération réelle de leurs réactions et de leur travail. Certaines réflexions sont révélatrices à ce propos : « on sentait bien que l'enseignant avait un certain schéma en tête et qu'il ne voulait pas en démordre... »; « on sentait qu'il voulait arriver à un certain point quoiqu'on dise... ».

Il est souvent très difficile de trouver le juste milieu entre deux démarches extrêmes :

Couper court à tous les développements inattendus, recentrer très vite sur les objectifs initiaux, essayer de reformuler les réponses des élèves dans des termes prévus à l'avance... par crainte de perdre le contrôle de la démarche, d'être incapable de répondre à des questions imprévues.

Permettre aux élèves d'infléchir complètement les échanges en abandonnant les objectifs initiaux, ne pas oser dire clairement qu'on s'éloigne du travail prévu, par souci d'être proche et sympathique ou par peur de perdre la participation des élèves.

S'exercer à exploiter réellement les apports des élèves sans pour autant perdre de vue ses objectifs de leçon représente donc un vrai défi pour tout enseignant.

(Marie-Cécile Wagner, Pratique du micro-enseignement, Bruxelles, De Boeck, 1988.)

Activité du formateur : Mise en commun et synthèse

Contenus à dégager en synthèse

Fiche d'analyse de l'aptitude

L'enseignant est attentif aux apports des élèves et les intègre dans la progression de son cours.

A partir des réponses des élèves, l'enseignant fait éclaircir, apporte des corrections.

L'enseignant sollicite par des questions diverses la réflexion et la participation des élèves pour atteindre les objectifs de son cours.

L'enseignant manifeste de la souplesse dans sa démarche, en donnant des informations complémentaires, en permettant à certains élèves de développer leur point de vue personnel.

L'enseignant cherche constamment à saisir les occasions offertes pour faire améliorer et approfondir les réponses.

L'enseignant valorise les réponses des élèves en les mentionnant dans sa conclusion et/ou ses synthèses partielles.

Activité 3 :

Préparer une micro-activité comportant l'exploitation des réponses, d'apports, de productions d'élèves ; construire la grille d'observation

Modalité : travail de groupes

Suggestions pour mieux réussir l'activité

- ❖ se fixer clairement des objectifs de leçon pour un contenu qui se prête à des échanges professeurs-élèves
- ❖ essayer de solliciter et d'intégrer les apports des élèves dans la construction du contenu
- ❖ prévoir des questions de départ et pousser plus loin la réflexion des élèves par des questions d'approfondissement
- ❖ permettre des développements inattendus pour autant qu'ils restent dans la ligne générale des objectifs poursuivis
- ❖ valoriser explicitement les apports des élèves
- ❖ se centrer essentiellement sur l'exploitation des réponses.

Activité 4 :

Mettre en œuvre l’aptitude pédagogique « exploitation des apports et productions des élèves »

Modalité :

Classe simulée ou avec quelques élèves si possible et enregistrement vidéo de micro-activités réalisées.

Tâche 4 :

Deux ou trois étudiants-maîtres présentent chacun une micro-activité de 10 minutes pendant que les autres jouent le double rôle d’élèves et d’observateurs. L’enregistrement à la vidéo se fera par un des étudiants.

Au cours de la présentation des micro-activités, les étudiants observateurs notent leurs remarques suivant les variables contenues dans la grille d’observation présentée ci-dessous. Une grille d’observation est remplie pour chaque micro-activité.

Grille d’observation : Exploitation des apports et productions des élèves Effet (+ ou -)		
	Coder + ou -	Exemples
L’enseignant a-t-il sollicité par des questions diverses la réflexion et la participation des élèves pour atteindre les objectifs de son cours ?		
A-t-il repris, corrigé, intégré les productions à la fin du travail des groupes ?		
A-t-il intégré (oralement – ou par écrit au tableau) les apports des réponses ou travaux des élèves qui étaient dans la ligne de ses objectifs ?		
A-t-il manifesté une certaine souplesse dans sa démarche, en donnant des informations complémentaires, en permettant à certains élèves de développer leur point de vue personnel, en justifiant clairement son refus de laisser aller la discussion, s’il estimait que les réflexions sortaient du sujet ?		
Dans quelle mesure a-t-il saisi les occasions offertes pour faire améliorer et approfondir les réponses ?		
A-t-il valorisé les réponses des élèves en les mentionnant dans sa conclusion et/ou synthèse partielles ?		
Pistes pour améliorer la pratique, alternatives possibles :		
<p>Synthèse :</p> <p>Au cours de la présentation des micro-activités, le formateur veille à ce que tous les étudiants – maîtres présentent chacun à leur tour une micro-activité de leur choix ou jouent convenablement leur double rôle d’élèves et d’observateurs. En tant qu’élèves, ils participent aux activités d’enseignement et d’apprentissage proposées par le prestataire ; en tant qu’observateurs, ils notent leurs observations dans la grille pour pouvoir faire leur analyse lors de la séance de visionnement.</p>		

Activité 5 : Analyse de la pratique mise en œuvre lors des présentations

Modalité : Travail en grand groupe en plénière

Tâche 5 :

Pour chaque présentation, les étapes à suivre sont les suivantes :

- 1) Visionnement de la micro-activité par tout le groupe y compris le prestataire et le formateur.
- 2) Autoscopie du prestataire tenant compte des variables de la grille d'observation.
- 3) Analyse de la pratique du prestataire en rapport aux variables d'observation suivie de pistes nécessaires, d'alternatives possibles à l'amélioration des pratiques.

Pour l'analyse, en ce qui concerne ces étapes, la durée, la gestion sont laissées à la discrétion du formateur qui tient compte de l'intérêt des étudiants.

Contenus à dégager en synthèse
<p>Le formateur évalue la pertinence de la rétroaction donnée par les observateurs et ne manque pas de renforcer positivement les observations et analyses pertinentes.</p> <p>Il fera faire la synthèse des différentes observations et de l'analyse menée tout en insistant sur les points forts du prestataire et les points à améliorer et en faisant des apports théoriques si besoin est.</p>

THÈME 3

MICRO-SITUATIONS D'INTÉGRATION DES APTITUDES PÉDAGOGIQUES AUTOUR D'UN OBJET D'APPRENTISSAGE DANS UNE DISCIPLINE

ACTIVITES ET CONTENUS

Ce qui est visé dans le thème 3 du Module : passer du travail d'entraînement sur les différentes aptitudes à une analyse globale de la pratique menée par les formateurs en pédagogie ME et en didactiques disciplinaires.

L'analyse de la pratique de l'étudiant-maître à travers les micro-situations réalisées dans les 6 disciplines :

Mise en situation :

Déclencheur :

Qu'est-ce qui différencie la démarche du Micro-enseignement de la démarche d'Analyse de pratiques en formation?

Modalité : Brainstorming

Exploitation : Mise en commun du formateur

Activité :

Analyser et comprendre le fonctionnement de la pratique mise en œuvre dans la micro-situation disciplinaire (1 à 6) à l'aide de la réflexivité

Apports théoriques :

Le modèle de formation professionnalisante repose sur la démarche de l'Analyse de Pratiques qui est :

- ✧ une démarche de formation A et PAR la réflexivité, par la capacité de réfléchir dans et sur son action qui produit un retour réflexif, la mise à distance, la décentration de l'action

- ❖ qui exige la prise de conscience, l'analyse de l'activité
- ❖ qui facilite la compréhension de la complexité et aboutit à la modification de la pratique ;
- ❖ une démarche de formation qui s'appuie sur la dimension réflexive, sur une posture et une dynamique de réflexivité.

Pourquoi l'Analyse de Pratiques ? (AP)

Le métier d'enseignant est complexe, constitué de situations singulières et l'enseignant ne peut tout maîtriser. Former les enseignants, c'est donc concevoir le métier comme une pratique réflexive.

Objectifs de l'Analyse de Pratiques :

L'analyse de pratique vise à donner au débutant les moyens de réfléchir, de penser son action :

- ❖ par une analyse rétrospective de la pratique
- ❖ par une analyse anticipatrice de nouvelles pratiques

Professionnaliser en aidant à construire des pratiques réflexives en permettant de comprendre le fondement de l'action, sa pertinence.

Construire avec et par le groupe de pairs des compétences et des identités professionnelles communes

L'objectif principal de l'Analyse de Pratiques (AP) est de former des praticiens réflexifs capables d'analyser régulièrement leur pratique, d'en comprendre le fonctionnement et l'efficacité et de la transformer en savoirs professionnels communicables (expérience).

Le principe fondamental de l'analyse de pratiques est l'alternance entre des moments d'activité dans les classes et des moments d'analyse et d'apports dans l'Ecole de formation. En formation initiale, l'Alternance est une condition indispensable pour l'analyse de pratiques si certaines conditions sont réunies :

Le temps passé dans l'école avec des classes doit correspondre à un véritable exercice professionnel. L'intervention dans l'école doit être suivie de séquences d'Analyse de pratiques à l'Institut de Formation des Maîtres avec d'autres élèves-maîtres, des formateurs.

Les principales étapes de l'analyse de pratiques : Observer, comprendre, Analyser et Évaluer + concevoir de nouvelles pratiques.

La phase d'analyse post-action en constitue le temps fort.

Analyser, est une démarche intellectuelle qui permet de :

- ❖ Repérer, identifier des éléments isolables
- ❖ Décomposer, puis mettre en ordre
- ❖ Situer les faits dans un réseau de sens, interpréter les interfaces
- ❖ Mettre en relation, relier, articuler
- ❖ Donner du sens en reliant les éléments identifiés.

L'analyse de pratiques requiert le non jugement, ce qui la différencie de l'évaluation. Analyser ce n'est pas évaluer. L'Analyse est une phase préalable, qui vise la compréhension du fonctionnement de la pratique et de la situation observée; elle sera, dans un second temps, suivie d'une évaluation.

Les outils d'analyse de pratiques :

L'analyse de pratiques est une démarche instrumentée menée grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques issus des recherches qui permettent de décrire, de mettre en mots, de lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique de l'enseignant = le « savoir analyser » les pratiques et situations (du réfléchissement à la thématisation, la formalisation, la conceptualisation), de mettre en place des pratiques réflexives.

Trois types de réflexion pendant l'analyse de pratiques :

- ❖ Une réflexion technique instrumentale, comme médiation de l'action, le savoir pour régler des problèmes techniques.
- ❖ Une réflexion pratique, une réflexion comme délibération sur plusieurs points de vue pour éclairer la pratique.
- ❖ Une réflexion critique, comme moyen de transformation des situations et des pratiques à partir de l'explicitation du cadre de référence.

Le caractère réflexif caractérise la démarche d'analyse de pratiques. Il s'agit par la réflexion sur les pratiques et sur les savoirs pratiques à l'aide d'outils théoriques de passer :

- ❖ du discours spontané, subjectif, intuitif tenu sur les pratiques
- ❖ à un discours professionnel réfléchi, raisonné, argumenté, travaillant sur les savoirs pratiques pour intégrer, outre la dimension personnelle, les dimensions interpersonnelles, professionnelles,
- ❖ à un discours communicable à des pairs, discours différent du discours normatif général, du discours prescriptif du conseil Pour construire des pratiques réflexives.

Exemple de questionnements permettant à l'enseignant de procéder, lui-même, à une analyse de ses pratiques. Lors des moments de rétroaction et d'analyse de la pratique qui suit immédiatement l'enregistrement de la pratique audio ou vidéo, il s'agit de demander à l'enseignant de réagir par rapport :

- ❖ à l'activité qui vient d'avoir lieu, à son vécu;
- ❖ au rapport entre l'objectif fixé et la mise en œuvre;
- ❖ au contenu enseigné,
- ❖ à son déroulement,
- ❖ à la planification qu'il avait annoncée, au programme du curriculum traité,
- ❖ au décalage observé par rapport à la planification,
- ❖ aux résultats obtenus.

L'analyse réflexive est donc le levier de la compréhension du fonctionnement de la pratique et du développement professionnel.

MICRO-SITUATIONS DISCIPLINAIRES D'INTEGRATION

Il s'agit de faire mettre en place par les étudiants-maîtres sept micros-situations disciplinaires permettant l'intégration des aptitudes travaillées et comportant la conception d'une micro-séance de 15-20 mn, la mise en œuvre et l'analyse de la pratique réalisée.

L'analyse de la micro-situation pourra être assurée à la fois par le formateur de micro-enseignement et le formateur de didactique de la discipline.

Ci-dessous quelques propositions de micro-leçons.

Micro-situation en Sciences Expérimentales

1. Concevoir une situation conduisant à utiliser des modes graphiques (schéma, dessin, croquis, modélisation) en 2^{ème} cycle.

Tâche :

Représenter, sous une forme la plus concise possible, le circuit de fabrication puis de vente de pain dans une boulangerie ?

2. Une situation-problème comme "déclencheur " qui ne donne pas lieu à un temps d'investigation trop long.

Tâche : comment anatomiquement nos doigts parviennent-ils à bouger ?

Micro-situation en Sciences Sociales

1. Mise en situation. Une situation conduisant à utiliser le temps, ses divisions, ses appréhensions

Tâche : s'approprier les jours de la semaine et les activités qui y sont liées (école, communauté).

2. Questionnement. Situation-problème

Tâche :

Jean, qui habite Port-au-Prince, visite son cousin qui habite Paris. Il part de l'aéroport Toussaint-Louverture le samedi matin à 14h05 et arrive à Paris-Orly le dimanche matin à 6h15. Au retour il part d'Orly le samedi matin à 10h05 et arrive à Port-au-Prince à 14h15. Les trajets aller et retour sont semblables. Quel est le temps de vol ?

Micro-situation en Mathématiques

Aptitudes à intégrer :

Mettre en relation un objectif notionnel avec une situation d'apprentissage. Mettre en place cette situation. Donner la consigne pour que le but de la tâche soit clair pour les élèves sans aider à la résolution. Organiser le travail de groupes

Tâche 1: Objectif notionnel :

Écrire des fractions équivalentes. (5ème AF). Les élèves ont une règle graduée de 2 à 4. Les unités sont partagées en 4 (3 graduations intermédiaires). La tâche consiste à placer sur cette droite les fractions $25/12$ et $45/12$.

Tâche 2 : Pédagogie de projet :

Dans le cadre d'une fête d'école, un enseignant souhaite faire créer et animer par ses élèves de 6ème AF des jeux mathématiques à destination des élèves de 1ère et 2ème AF. Il expose ce projet à ses élèves.

Micro-situation en Créole

Préparer une micro-activité comportant des corrections d'erreurs pour une séance de votre choix.

Tâche 1 : Faire écrire plusieurs courts textes en créole, puis identifier les difficultés orthographiques.

Tâche 2 : Faire lister des mots en créole se rapprochant du français, puis comparer les orthographes.

Micro-activité comportant la généralisation de la participation.

Tâche 3 :

Rapòte lide ki pi enpòtan yo nan yon mesay ou tandè nan radyo sou kouman nou dwe pwoteje tèt nou kont maladi KOLERA.

Tâche 4 :

Ant Franse ak kreyòl, montre ki yès ki lang matènèl nou an Ayiti epi esplike pou kisa Ayisyen dwe konnen li ak ekri lang matènèl li.

Micro-situation en Français

1. Préparer une micro-activité comportant une mise en situation pour une séance de votre choix.

La présentation d'un apport notionnel correspondant à l'objectif spécifique 17 de la 4ème année : formuler l'énoncé d'un problème simple de mathématiques.

2. Thème questionnement.

Demander aux élèves-maîtres de présenter quelques minutes d'une micro-activité de compréhension orale portant sur une histoire. Objectif spécifique 3 en 3ème année, 'identifier, à partir d'informations contenues dans un court texte écouté, les mots qui se réfèrent à un même thème'.

3. Aptitude :

Généralisation de la participation des élèves. Demander aux élèves-maîtres de présenter quelques minutes d'une micro-activité de production orale : raconter un événement, un fait vécu ou observé (objectif spécifique 10, 6e année).

4. Renforcement, valorisation.

Demander aux élèves-maîtres de présenter quelques minutes d'une micro-activité de production orale : 3e année, objectif spécifique 17, 'produire en situation des énoncés pour exprimer de sentiments et des sensations'.

Micro-situation en Education artistique

Correction d'erreurs.

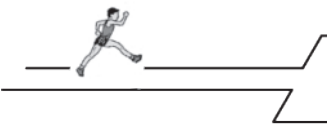
Tâche 1. Faire découvrir aux élèves la rencontre de deux couleurs, qu'est-ce qui se passe ?

Tâche 2. La feuille de papier plat devient volume, je construis un volume avec une feuille.

Micro-situation en Education physique et sportive

Micro enseignement et analyse des erreurs

On imagine une classe pratiquant l'activité triple-bond, avec deux élèves produisant des sauts « en pied » (ils lancent le pied vers l'avant pour sauter au lieu de faire un bond avec une attitude de montée de marche d'escalier, plus efficace). Or, il se fait que l'enseignant propose à chacun d'eux des remédiations assez différentes :

Remédiations opérées par un enseignant « expert » en regard de deux comportements similaires en triple-bond	
Chaque élève réalise régulièrement des sauts « en pied », c'est-à-dire en lançant sa jambe libre tendue loin devant lui (cf. figure ci-contre).	

L'enseignant le constate, observe également la manière de s'élancer des élèves (course d'élan) et échange avec eux sur leurs difficultés...

Puis, il propose à chacun d'eux un axe de travail relativement distinctif.

² Ce qui a pour effet de leur faire gagner du terrain sur les premiers bonds mais aussi de leur faire perdre de la vitesse, si bien qu'à terme cette stratégie est défavorable à leur performance.

Dans le premier cas, il apparaît (échanges avec l'élève, temps éventuel de conflit sociocognitif...) que l'élève est convaincu de ce qu'un saut en pied correspond à la façon de faire la plus pertinente pour sauter loin.

Dans le second cas, il s'avère que l'élève a compris qu'un saut en attitude montée de marche d'escalier est un saut efficace mais qu'il ne parvient pas à réaliser cette technique. Une observation permet à l'enseignant de repérer que cela est lié à la manière de courir durant l'élan : la course d'élan est opérée avec le buste penché en avant, si bien que lors du 1er bond, sa poussée ne peut être efficace car la réaction au sol accentue le déséquilibre vers l'avant. Par conséquent, l'élève lance sa jambe libre tendue vers l'avant pour tenter de lutter contre ce déséquilibre. Sa foulée de course est la cause de sa façon de sauter.

Quelles séquences de travail distinctives peut-on proposer à chacun de ces deux élèves qui font montrent de comportements pourtant similaires à première vue ?

Exemple de réponse :

Elève 1	Elève 2
L'enseignant demande à cet élève de sauter en pentabond sur un élan réduit (6 appuis), avec une zone d'appel large (50 cm). L'élève doit comparer, via la performance mesurée, un pentabond délibérément opéré avec des sauts « en pied » et un pentabond intentionnellement effectué avec des sauts en « montée de marche d'escalier » (cf. figures ci-dessous). Un observateur vérifie qu'il exécute bien les deux types de saut.	L'enseignant demande à cet élève de s'exercer à courir. Il lui explique l'importance d'adopter une course haute, buste droit plutôt que de courir en étant penché vers l'avant, de chercher à se tracter avec les jambes plutôt qu'à repousser le sol derrière lui. Pour que l'élève s'exerce à cela, l'enseignant lui propose un parcours sur des haies basses (à hauteur de genou) entre lesquelles celui-ci doit poser un appui, la course se prolongeant une fois les haies passées. L'enseignant propose aussi des phases de courses débutées sur une pente légère et se poursuivant sur un replat favorisant un placement de course optimal (cf. ci-dessous).

⁴ Un spécialiste d'athlétisme comme Piasenta considère que le sujet ici envisagé produit des foulées en cycle arrière (l'essentiel du cycle de jambe s'opère en arrière de l'aplomb du bassin si on filme le coureur en opérant un traveling centré sur son bassin et qu'on considère que l'avant renvoie au sens de déplacement), à la différence d'un cycle avant, correspondant à une foulée trac-tée (l'essentiel du cycle de jambe se déroule en avant de l'aplomb du bassin) [Piasenta, J. (1987). L'éducation athlétique. Paris : INSEP.]

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allen, D.W. et K. Ryan. (1972). *Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants*. Paris : Dunod.

Altet, M. et J.D. Britten. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France..

Jensen, R. N. (1974). *Microteaching; planning and implementing a competency-based training program*. Springfield, III: C.C. Thomas.

Lemire, V. , Gingras, J-M. Et al. (1973). *Micro-enseignement*. Montréal: Université de Montréal, Centre de micro-enseignement.

Wagner, M-C. (1980). *Pratique du micro-enseignement*. Paris : Éditions universitaires.

TABLE DES MATIERES

	<i>pages</i>
Introduction au module	3
Formation à la pratique enseignante par le micro-enseignement	5
THÈME 1 : Introduction au micro-enseignement	7
La démarche du micro-enseignement en formation	7
THÈME 2 : Les principales attitudes pédagogiques	25
APTITUDE 1 : Mise en situation	25
APTITUDE 2 : Communication verbale et non verbale	31
APTITUDE 3 : Motivation, Application	37
APTITUDE 4 : Questionnement	49
APTITUDE 5 : Généralisation de la participation des élèves	59
APTITUDE 6 : Renforcement, Valorisation	65
APTITUDE 7 : Variation des stimuli et des techniques	71
APTITUDE 8 : Correction des erreurs des élèves	81
APTITUDE 9 : Exploitation des apports et productions des élèves	89
THÈME 3 : Micro-situations d'intégration des aptitudes pédagogiques	95
Micro-situations disciplinaires d'intégration	99
Références bibliographiques	103
SOMMAIRE	107

SOMMAIRE

Introduction

Compétences professionnelles visées

Plan du Module: Activités et Contenus

Thème 1- : Introduction au micro-enseignement (durée 6 h)

Découverte et sens de la technique de formation pratique, enjeux

Objectifs et principes de fonctionnement d'une séance de micro-enseignement

Point sur les étapes de préparation d'une micro-activité

Concepts-clefs : Pratique réflexive : construction, observation, action, analyse, échanges en groupe,

Instrumentation : grilles d'observation, fiches de préparation, d'analyse, pistes d'amélioration

Thème 2 : Construction d'aptitudes pédagogiques (36 h)

1. Mise en situation ou Préambule
2. Communication verbale et non verbale
3. Motivation, implication
4. Questionnement
5. Généralisation de la participation des élèves
6. Renforcement, valorisation
7. Variation des stimuli et des techniques
8. Correction des erreurs, évaluation
9. Exploitation des apports et productions des élèves

Thème 3 : Construction de situation d'intégration des aptitudes pédagogiques (durée 18 h)

Préparation et présentation d'une micro – situation intégrative dans chacune des 6 didactiques des disciplines enseignées (micro - situations à construire avec les didacticiens)