

PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE FRANCE

Marguerite Altet
J. Donard Britten

Micro-enseignement et formation des enseignants

UNIVERSITÉ DE LYON
FACULTÉ DES LETTRES
MÉTHODES NOUVELLES
DE RECHERCHE
ET DE FORMATION
DES ENSEIGNANTS

**MICRO-ENSEIGNEMENT
ET FORMATION DES ENSEIGNANTS**

Thèse présentée par M. J. B. B. B.

1968



UNIVERSITÉ DE LYON

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY

22645-7001-0155-15 37
5.6

PÉDAGOGIE D'AUJOURD'HUI
COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

MICRO-ENSEIGNEMENT ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

MARGUERITE /ALTET /

J. DONARD /BRITTEN /

Ecole Normale Supérieure de Dakar

PRÉFACE DE
GASTON MIALARET



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

80R
75706
(37)

378

DL-22-10-1983-29365



ISBN 2 13 037849 8

Dépôt légal — 1^{re} édition : 1983, septembre

© Presses Universitaires de France, 1983
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

Sommaire

PRÉFACE DU P^r GASTON MIALARET, 7

AVANT-PROPOS, 11

CHAPITRE PREMIER. — **Introduction**, 13

- 1 | Les origines de la méthode, 13
- 2 | La procédure, 15
- 3 | Les fondements théoriques, 20
- 4 | Les apports du Micro-Enseignement à la formation des enseignants, 25
- 5 | Les apports à l'évaluation des stagiaires, 30
- 6 | Les objections au Micro-Enseignement, 33

CHAPITRE II. — **Les différentes phases du Micro-Enseignement classique**, 41

- 1 | Modes de travail et types de stage, 41
- 2 | Présentation du Micro-Enseignement et de ses objectifs, 48
- 3 | Prétest : préparation et visionnement, 51
- 4 | Choix des aptitudes, 55
- 5 | Présentation d'aptitude, 58
- 6 | Préparation de la micro-leçon, 69
- 7 | L'essai, 77
- 8 | Feedback, 84
- 9 | La reprise et son feedback, 98
- 10 | Post-test et évaluation finale, 104

CHAPITRE III. — **Les participants**, 111

- 1 | Les stagiaires, 111
- 2 | Les formateurs, 113
- 3 | Les élèves, 120

CHAPITRE IV. — Les aptitudes pédagogiques, 137

- 1 | Le concept d'aptitude, 137
- 2 | Description des aptitudes : observation et évaluation, 147
- 3 | Classification des aptitudes, 172

CHAPITRE V. — Place du Micro-Enseignement dans la formation des enseignants, 183

- 1 | Les recherches sur l'efficacité du Micro-Enseignement, 183
- 2 | Intégration du Micro-Enseignement à une formation d'enseignants renouvée, 195
- 3 | Les diverses conceptions et procédures voisines du Micro-Enseignement, 202
- 4 | Micro-Enseignement et recyclage, 223

ANNEXES

- I | Les différentes appellations des aptitudes les plus fréquentes, 237
- II | Description des aptitudes : questionnaires de présentation, fiches observateur et questionnaires élève, 241
- III | Contenus possibles des micro-leçons, 288
- IV | Fiche de préparation de micro-leçon, 296
- V | Bilan de stage et profil pédagogique, 297
- VI | Questionnaire aux formateurs, 298
- VII | Questionnaire aux stagiaires, 299
- VIII | Equipement minimum en CFTV, 300
- IX | Plans de studio, 302

BIBLIOGRAPHIE, 305**INDEX, 313**

Préface

Au moment où le gouvernement français reconnaît enfin la très grande importance qu'il faut attacher à la formation et au perfectionnement des maîtres de tous niveaux dans le développement et l'amélioration de l'éducation, le livre de Marguerite Altet et de Donard Britten est le bienvenu. Et c'est un très grand plaisir pour moi de le présenter au public francophone aussi bien en raison de la qualité des auteurs que de celle de leur travail.

Le Micro-Enseignement, s'il est encore peu connu du grand public et de beaucoup d'éducateurs, commence à s'implanter en France; les auteurs en analysent les raisons dans leur livre. La tradition est un peu plus longue dans les pays anglo-saxons où les recherches en ce domaine ont déjà une certaine ampleur. En France, à part le mouvement créé dans les écoles normales primaires par M. l'inspecteur général A. Biancheri et développé par l'équipe de G. Mottet, il n'y a que très peu d'utilisation intégrale du « Micro-Enseignement ». Par contre, en Angleterre et aux Etats-Unis il fait partie de la panoplie des méthodes et techniques pédagogiques aussi bien de la formation initiale que de la formation continue (selon d'ailleurs des modalités différentes que rappellent nos jeunes auteurs).

Marguerite Altet et Donard Britten sont tous deux professeurs à l'Ecole normale supérieure de Dakar. Depuis plusieurs années ils ont organisé, pratiqué et perfectionné le « Micro-Enseignement »

avec des populations d'élèves professeurs de tous niveaux et de toutes spécialités. La formation psychopédagogique de ces deux professeurs, leur connaissance de la langue anglaise, leur expérience de formateurs dans plusieurs pays, leur enthousiasme et leur attachement à leur travail professionnel leur ont permis d'accumuler, aussi bien sur le plan des faits que sur celui de la réflexion et de la recherche, le riche matériel qui les a conduits à la rédaction de ce livre.

On peut donc relever trois caractéristiques essentielles de ce travail. Sans négliger ni les aspects théoriques, ni les résultats de la recherche scientifique, il s'agit authentiquement du compte rendu d'un travail « sur le terrain ». Les auteurs ne se contentent pas des idées générales ou des discussions théoriques : de par leur pratique professionnelle quotidienne de formateur (qui ne s'est pas développée sans difficultés de toutes sortes), les auteurs montrent ce qui a été fait, ce qu'il est possible d'organiser et de faire dès qu'un minimum de conditions techniques et pédagogiques existe. Et ceci pour démontrer indirectement que ce qui a été possible à Dakar, grâce à la ténacité de jeunes professeurs, l'est aussi dans d'autres circonstances au moins aussi favorables (ou défavorables comme on le voudra) des situations européennes. Mais si les exemples concrets n'abondent pas toujours explicitement on sent sourdre, à travers tout le texte, l'expérience réelle quotidienne des auteurs.

Cette pratique n'est — et c'est un autre caractère de ce livre — ni monotone ni refermée sur elle-même. Les auteurs se réfèrent constamment aux résultats des expériences et recherches étrangères (surtout) et françaises soit pour justifier leurs pratiques, leurs choix, leurs essais, soit pour présenter les autres solutions possibles aux problèmes concrets posés par la pratique du « Micro-Enseignement ». Il s'agit en fait d'une sorte de « recherche-action » mettant pourtant au premier rang la recherche d'innovations contrôlées ou justifiées en vue de perfectionner le système, le rendre plus adéquat aux besoins du milieu éducatif, lui donner toute son efficacité pédagogique. La connaissance très étendue de la littérature pédagogique anglophone a donc permis aux auteurs d'établir un pont entre, d'une part, le travail de formation et les résultats scientifiques, d'autre part, entre les pratiques, les théories anglo-saxonnes (pour ne pas dire internationales) et les réalités éducatives francophones.

Et tandis que Donard Britten développait la pratique en mettant sans cesse au point de nouvelles grilles de présentation d'observation et d'évaluation d'aptitudes pédagogiques plus efficaces, Marguerite Altet greffait une recherche scientifique authentique qui l'a conduite à présenter une remarquable thèse sur le « Micro-Enseignement et l'analyse des modifications des attitudes pédagogiques ». Pratique, réflexion théorique, investigations scientifiques, information de ce qui se fait ailleurs sont autant de facettes qui permettent d'aborder la lecture de ce livre.

Mais l'enthousiasme de nos deux jeunes auteurs ne les conduit pas à ne croire qu'à ce qu'ils font ou à être aveuglés par leurs bons résultats. Avec beaucoup de modestie et de lucidité, les limites, les insuffisances du « Micro-Enseignement » sont relevées, analysées. Les autres formes de « Micro-Enseignement » non utilisées par les auteurs ont aussi des avantages et des inconvénients. Avec l'objectivité de chercheurs et la compétence de ceux qui ont mis « la main à la pâte », Marguerite Altet et Donard Britten passent en revue toutes ces pratiques et toutes ces théories. Et ceci intéressera le lecteur à la recherche d'informations en ce domaine.

Même si quelquefois certains chapitres sont très touffus par suite de la richesse de l'expérience authentique des auteurs, le public francophone dispose maintenant d'un des premiers ouvrages — à notre connaissance — relatif à la présentation du « Micro-Enseignement » et à son utilisation dans le domaine de la francophonie.

Gaston MIALARET.

Main body of text, consisting of several paragraphs of faint, illegible text.

Avant-propos

On peut s'interroger sur la raison d'être de ce nouveau livre de présentation du Micro-Enseignement (M-E) alors qu'on dispose de l'ouvrage d'Allen et Ryan, fondateurs de la méthode, édité en français en 1972, ainsi que des travaux importants de Fauquet et Strasfogel sur la formation des enseignants par circuit fermé de télévision. Notre étude n'a pas la prétention d'apporter des nouveautés théoriques à la littérature du M-E, mais se veut surtout le compte rendu d'une expérience parmi d'autres et des conclusions qui en ont été tirées. Il est destiné autant aux responsables de l'éducation qu'aux formateurs pédagogiques et aux formés.

Cette expérience a été réalisée à l'École normale supérieure de Dakar et a été l'œuvre de toute une équipe. Nous tenons à exprimer notre gratitude à nos collègues formateurs ainsi qu'à la direction de l'établissement.

Nous aimerions témoigner notre reconnaissance particulière au Pr Gaston Mialaret pour ses encouragements et conseils, mais aussi pour l'exemple et la riche expérience de réflexion pédagogique qu'il donne à ceux qui l'approchent.

Quant à la réalisation du travail, les chapitres I et V ont été principalement l'ouvrage de Marguerite Altet et les chapitres II à IV, ainsi que les annexes, de Donard Britten, qui a aussi apporté des contributions théoriques aux sections I.3 et 6 et V.1, 3 et 4. Bien entendu, l'ensemble de l'ouvrage a fait l'objet d'une réflexion commune et d'une constante coopération.

LES AUTEURS.

1870-1871

The year 1870 was a year of great activity for the Society. It was the year when the first of our new members were admitted to the Society. It was also the year when the first of our new members were admitted to the Society. It was also the year when the first of our new members were admitted to the Society.

The year 1871 was a year of great activity for the Society. It was the year when the first of our new members were admitted to the Society. It was also the year when the first of our new members were admitted to the Society. It was also the year when the first of our new members were admitted to the Society.

The year 1872 was a year of great activity for the Society. It was the year when the first of our new members were admitted to the Society. It was also the year when the first of our new members were admitted to the Society. It was also the year when the first of our new members were admitted to the Society.

The year 1873 was a year of great activity for the Society. It was the year when the first of our new members were admitted to the Society. It was also the year when the first of our new members were admitted to the Society. It was also the year when the first of our new members were admitted to the Society.

CHAPITRE PREMIER

Introduction

1 | LES ORIGINES DE LA MÉTHODE

Le M-E 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 M-E 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 M-E

consistera 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 magnétoscopes en 1962-1963. C'est alors qu'un chercheur de Stanford, Keith Acheson, utilisa l'enregistrement vidéo en M-E et celui-ci devint un élément important (quoique non indispensable) de la technique : les courtes leçons faites par les stagiaires furent enregistrées puis analysées.

La seconde caractéristique de la méthode fut l'introduction d'une seconde leçon autocorrective 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 M-E 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 M-E 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.

En avril 1972, s'est tenu en Allemagne, à l'Université de Tübingen, un symposium international¹ sur les possibilités d'utilisation du M-E, qui réunit plus de quarante participants de douze pays.

En France, la formule de M-E, telle qu'elle avait été élaborée au départ par Stanford, reçut un accueil fort mitigé et, bien que le CFTV² fonctionnait à l'ENS de Saint-Cloud et à l'EN de Lille depuis 1967, ce ne fut qu'à partir de mars 1973 que le Comité de Coordination des Ecoles normales³ développa l'utilisation du M-E et les séminaires de recherche sur le M-E dans les EN et autres centres de formation d'enseignants. A partir de 1979, la Mission « Média-Formation », qui succède au CCEN,

1. Organisé par le CERI : Center for Education Research and Innovation for Economic Cooperation, Etats-Unis, 1972.

2. CFTV : circuit fermé de télévision.

3. CCEN : créé sous l'impulsion de l'inspecteur général A. Biancheri — arrêté du 27 mars 1973 —, dirigé par G. Mottet.

lance une série d'expérimentations et de séminaires sur l'utilisation du M-E dans les EN en France, avec la collaboration des formateurs d'EN⁴.

Devant cet essor, ce qui frappe c'est la diversité des applications. Dès la création de la technique, Allen et Clark (1967) précisaient qu'il s'agissait « d'une méthode flexible », c'est-à-dire riche en possibilités multiples d'utilisation et dont les variables pouvaient être ajustées et modifiées selon les objectifs de la formation.

C'est que si le M-E est rigoureux dans son principe, qui consiste à réduire une situation éducative complexe plus efficacement, il témoigne d'une grande souplesse dans ses modalités. Le M-E mis en place à Stanford ne s'est jamais présenté comme une panacée et surtout pas comme une technique définitivement constituée, mais plutôt comme un outil de formation évolutif, à concevoir en liaison avec d'autres éléments de formation. C'est pourquoi on assiste actuellement à une utilisation variée de ses possibilités, comme nous le verrons par la suite ; ainsi, en France, c'est le processus d'analyse par le M-E qui est privilégié par rapport à l'acquisition de savoir-faire.

2 | LA PROCÉDURE

Le M-E est fondé sur un concept de base : l'aptitude pédagogique. L'acte d'enseigner est complexe, il est donc bon de prendre conscience de ses composantes, d'en dégager un certain nombre de savoir-faire, d'aptitudes spécifiques. Le M-E 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

4. Média-Formation : institutionnalisation du CCEN, ministre de l'Education nationale, G. Mottet et collaborateurs.

l'activité, il pose des questions, il explique, il encourage la participation, il renforce les réponses données, il les contrôle ou les fait corriger par les élèves, il utilise des stimuli variés pendant sa leçon. Chacune de ces 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 dégagons la notion de base du M-E : l'aptitude. Ainsi, un ensemble de comportements cohérents remplissant une fonction d'enseignement précise constitue une aptitude pédagogique spécifique. On parle aussi de *skill* ou de savoir-faire.

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

Dans une salle de classe aménagée pour permettre des enregistrements vidéo, cinq à six élèves sont assis devant leur table ; un stagiaire⁵ 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 autres 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

5. Stagiaire : élève maître, élève professeur ou enseignant en recyclage.

cours, en tenant compte des remarques critiques et conseils donnés, et va, une seconde fois, refaire la même leçon avec un autre groupe de cinq-six élèves ; cette seconde leçon sera suivie, à nouveau, d'une séance d'analyse ou deuxième feedback.

Le M-E 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.

Cela 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.

Cette *décomposition* et *simplification* de l'acte pédagogique en aptitudes pédagogiques distinctes est à la base de la méthode de M-E. Elle s'appuie sur les principes suivants :

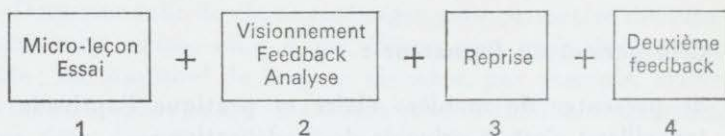
- la situation réelle de classe est trop complexe pour favoriser l'acquisition rapide de toutes les aptitudes pédagogiques, surtout chez un débutant, d'où la nécessité de créer une situation de classe réelle mais simplifiée : le M-E propose une leçon plus courte, un nombre d'élèves restreint ;
- tout apprentissage se fait, dans la pratique, par l'observation et par l'action, c'est en agissant par lui-même que le stagiaire acquiert les savoir-faire pédagogiques de base, indispensables à la pratique de la classe.

Doté d'aptitudes de base, le stagiaire sera mieux armé pour surmonter les difficultés de l'acte d'enseigner.

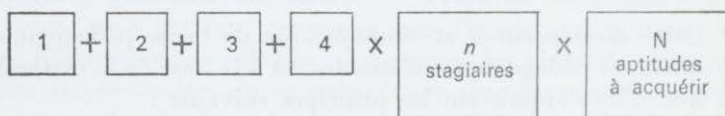
Un autre élément essentiel de la méthode, c'est le *feedback*⁶ : l'évaluation immédiate et objective des performances réalisées en facilite la modification et le perfectionnement. On s'efforcera d'assurer au prestataire un maximum d'informations pertinentes, dans les plus brefs délais possibles, sur sa performance, c'est-à-dire un maximum de moyens permettant de faire une analyse par rétroaction. Ceci se fera si possible par vidéoscopie — soit par autoscopie : observation de soi par soi, auto-analyse et évaluation ; soit par hétéroscopie : observation de soi par les autres, analyse en groupe, évaluation par le groupe.

Ainsi, concrètement, pour illustrer ces principes, le schéma du déroulement pratique du M-E classique est le suivant :

Séquence de base :



Stage de Micro-Enseignement :



Après sa performance, l'intéressé prend objectivement conscience de ses comportements pédagogiques et des résultats qu'il a obtenus. Le feedback permet au stagiaire de se découvrir tel qu'il est, et provoque une réflexion objective de l'individu

6. Par « feedback », nous entendons restitution et analyse de l'image de soi, critique rétrospective.

sur 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.

Le terme de feedback englobe donc tous les moyens d'évaluation permettant au stagiaire de juger de sa prestation. Mais toute l'attention est concentrée 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 feedback, 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 corrective du feedback : la prise de conscience individuelle de ses propres imperfections ou erreurs est plus efficace que les conseils venant des autres.

Ainsi le feedback développe le sens critique et la capacité d'auto-évaluation et c'est à ce niveau que l'enregistrement vidéo et le 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 feedback 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 feedback 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'autocritique que le CFTV et l'autoscopie nous semblent très souhaitables. Plus que n'importe quel autre moyen de feedback, le CFTV favorise la participation personnelle et objective du stagiaire à l'analyse et à l'évaluation de sa micro-leçon, 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 (Linard, 1976).

3 | LES FONDEMENTS THÉORIQUES

Le M-E est basé sur les principes théoriques de la psychologie de l'apprentissage et de l'enseignement programmé (travaux de Skinner).

On a longtemps cru qu'un enseignant chevronné pourrait transmettre sa compétence à un débutant à partir d'observations globales et non structurées de ce qu'il fait : il n'en est rien. Certains apprentissages ne sont pas purement cognitifs : ils mettent en jeu l'acquisition personnelle d'un certain nombre de réflexes qui aboutissent à une restructuration du comportement. On aborde ici le problème du vécu individuel indispensable, qui ne peut être assimilé globalement tel quel par un autre individu, simple observateur naïf : le vécu de l'enseignant expérimenté est une élaboration lente et progressive de schèmes d'associations et de conduites qui sont intégrés dans un profil personnel unique, qui ne peut être analogue à celui du jeune débutant ni même imité entièrement par lui. D'où l'échec relatif de tout mode de formation uniquement basé sur une imitation subjective non reliée à une dynamique personnelle d'apprentissage. Le M-E va appliquer les conclusions dégagées des expériences sur l'apprentissage, facteurs permettant de rendre un apprentissage plus efficace :

a / *L'action individuelle* : Il s'agira d'une mise en pratique et d'un entraînement individuel aux différentes aptitudes pédagogiques en alternance avec une observation immédiate faite par l'intéressé.

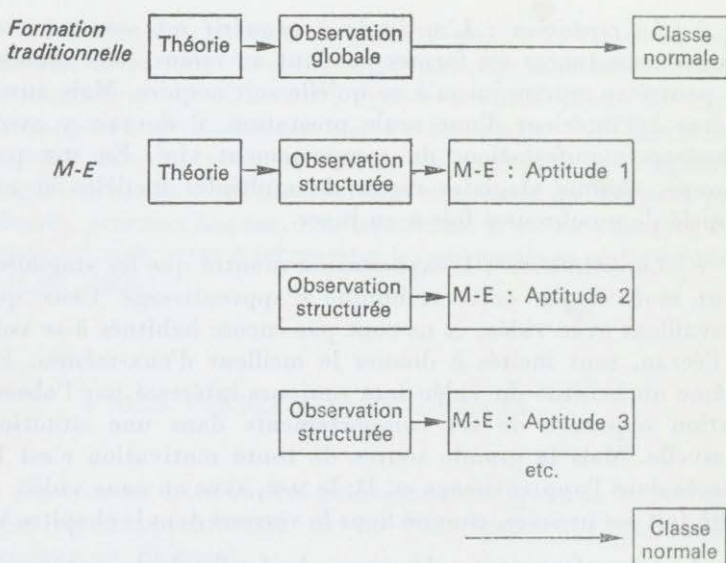
b / La répétition : L'aptitude à acquérir est souvent travaillée sous toutes ses formes pendant au moins deux séances et peut être reprise jusqu'à ce qu'elle soit acquise. Mais aussi, même à l'intérieur d'une seule prestation, il devrait y avoir plusieurs manifestations du comportement visé. En M-E par groupe, chaque stagiaire reçoit de multiples modèles et est appelé de nombreuses fois à en juger.

c / La motivation : L'expérience a montré que les stagiaires sont motivés par cette technique d'apprentissage. Ceux qui travaillent avec vidéo, et ne sont pas encore habitués à se voir à l'écran, sont incités à donner le meilleur d'eux-mêmes. Et même un habitué du vidéo sera toujours intéressé par l'observation objective de ses comportements dans une situation nouvelle. Mais la grande source de toute motivation c'est le succès dans l'apprentissage et, là, le M-E, avec ou sans vidéo, a déjà fait ses preuves, comme nous le verrons dans le chapitre V.

d / Le renforcement : Au cours du feedback, les intéressés sont renforcés objectivement par leurs constatations quant à leur performance. Mais les commentaires des pairs et du formateur, bien utilisés, peuvent aussi constituer une source systématique de renforcement positif, tant il est rare qu'une prestation ne comporte aucun élément comportemental susceptible d'être renforcé. D'autre part, les conditions dans lesquelles sont réalisées les micro-leçons et les modalités du feedback créent normalement une ambiance sécurisante de travail, qui aide à décrire le stagiaire pendant son apprentissage.

e / Une progression dans l'apprentissage : Les éléments d'apprentissage, décomposés et simplifiés, sont programmés de façon progressive. Puis, dans les phases ultimes de l'apprentissage, on s'efforce de travailler plus d'une aptitude à la fois, de les intégrer afin de recomposer la réalité complexe de l'acte pédagogique.

f / Le transfert : De l'avis de la quasi-totalité des utilisateurs, le M-E permet un transfert plus efficace que la formation traditionnelle des acquis de la formation à la situation normale de classe. Le schéma suivant met en évidence le caractère gradué de l'apprentissage en milieu simplifié avec un bon découpage des difficultés.



g / Apprentissage individualisé : Le M-E peut se faire selon un mode de travail individuel et être ainsi adapté aux besoins, au rythme de chaque stagiaire. Avec un matériel autodidactique le stagiaire, surtout en recyclage, peut prendre en charge sa propre formation. Même lorsque le travail se fait en groupe, le formateur devrait s'efforcer de reconnaître et de renforcer pour chaque stagiaire les éléments de comportement individuel compatibles avec l'aptitude traitée, donc de favoriser plutôt que d'inhiber le développement d'un style pédagogique personnel, non stéréotypé.

De même, une analogie avec l'enseignement programmé, application des lois de l'apprentissage mises en évidence par Skinner, peut être faite sur différents points.

Les objectifs de la formation sont fragmentés en unités observables : les aptitudes à acquérir l'une après l'autre, pas à pas, dans un ordre croissant de difficulté.

La technique de M-E consiste à faire évoluer le stagiaire dans les conditions les plus propices à la réussite de son apprentissage : la micro-leçon a lieu dans un environnement « protégé » qui rassure le stagiaire. Les difficultés de l'acte pédagogique

sont réduites, la classe est peu nombreuse, la leçon courte, le stagiaire prend conscience le plus vite possible des résultats obtenus, et après analyse peut reprendre sa leçon en vue d'en assurer une meilleure maîtrise.

Les autres fondements théoriques essentiels du M-E viennent de la psychologie sociale : c'est le fondement de la modélisation. La présentation d'un modèle est un élément majeur de la méthode. Elle est liée à la théorie de la modification du comportement par imitation d'un modèle (Bartley, 1971).

Les premiers travaux sur ce problème sont ceux de Bandura et Ross (1961-1963) et de Bandura et Argyle (1969) sur l'apprentissage vicariant. Pour ces chercheurs, tous les systèmes d'apprentissage à un métier ont été fondés sur l'imitation par l'apprenti du maître modèle. Il s'agissait pour l'apprenti d'observer un modèle, puis de modeler son comportement sur celui du maître.

Dans la formation traditionnelle, les stagiaires observaient la démonstration modèle des maîtres d'application chevronnés. Cependant, pour trois raisons, la modélisation n'était pas efficace :

- 1 / les comportements à observer n'étaient pas identifiés et les observations étaient globales et non structurées ;
- 2 / le modèle utilisé était souvent unique et l'imitation faite par les stagiaires essentiellement intuitive et intégralement calquée ;
- 3 / quand les stagiaires avaient observé un modèle, ils n'avaient pas toujours la possibilité de « s'essayer » par la suite dans la même situation.

Les travaux de Bandura et Ross montrèrent l'importance de la définition claire et précise des modèles en termes d'éléments spécifiques, et l'opportunité d'une pratique immédiate après présentation de modèles. Un comportement modelé et renforcé sera appris.

La modélisation peut se faire de deux manières :

- *modélisation symbolique* : description du comportement, instructions écrites ou verbales, transcriptions des interactions verbales avec éventuellement des indications scéniques ;

- *modélisation perceptuelle* qui montre en réalité ou par l'intermédiaire d'un moyen technique de reproduction visuelle et/ou sonore le comportement désiré.

Il est très souhaitable d'offrir plusieurs modèles possibles pour une même aptitude, de faire un montage d'exemples fournis par plusieurs professeurs chevronnés ou non, voire même par des stagiaires. Il faut envisager la présentation de cas négatifs aussi bien que positifs de l'aptitude, ce qui apporte au système perceptuel un élément cognitif et permet à l'apprenti de mieux discriminer les réponses disponibles et d'analyser plus objectivement l'acte pédagogique.

Cette présentation de modèles variés — chaque modèle n'étant plus qu'un instrument opératoire — permet au stagiaire de faire un choix, et de « s'essayer », en fonction de sa personnalité, à la recherche d'un style pédagogique personnel.

En résumé, le M-E peut être présenté comme une technique de formation qui est la rencontre :

- d'une théorie basée sur les acquis de la psychologie de l'apprentissage, de l'enseignement programmé et de certains éléments de psychologie sociale ;
- d'une méthode consistant à décomposer l'acte pédagogique en aptitudes distinctes ;
- et, le plus souvent, d'un outil, le magnétoscope, qui permet l'évaluation objective et optimise le feedback.

En dehors de ces caractéristiques fondamentales, le M-E est perçu, par la plupart de ses utilisateurs, contrairement à ce qu'en disent ses détracteurs, comme un outil favorable à un apprentissage non directif. Au stade de la modélisation, par exemple, le choix d'objectifs peut très bien être, comme on le verra par la suite, l'affaire des stagiaires et non du seul formateur.

Il est vrai qu'une fois les objectifs déterminés, le cadre de travail et l'organisation générale peuvent sembler contraignants. Mais, au moment de l'évaluation, la voie est de nouveau ouverte à une prise en charge du processus par chaque individu ou par le groupe.

En effet, le plus grand mérite du M-E, en ce qui concerne les rapports stagiaires-formateurs, c'est de faciliter plus rapidement l'autonomie du stagiaire grâce à l'entraînement à l'auto-évaluation et à l'affirmation progressive d'un style pédagogique personnel.

D'autres conceptions du M-E poussent plus loin la non-directivité en éliminant toute contribution *a priori* du formateur.

4 | LES APPORTS DU MICRO-ENSEIGNEMENT A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Quelle que soit l'utilisation qui en est faite, le M-E est une technique d'entraînement pratique à la conduite de la classe qui a apporté un certain nombre de nouveautés dans l'apprentissage professionnel des enseignants :

1 / Grâce à la décomposition de l'acte d'enseigner en aptitudes distinctes plus facilement maîtrisables, on constate des résultats certains dans la réalisation des objectifs que se fixent les stagiaires. Ces objectifs étant clairement définis et le plus souvent opératoires, l'acquisition des aptitudes travaillées peut être vérifiée. Les résultats obtenus sont objectivement connus, ce qui permet aux stagiaires de faire le point de leurs acquis en formation et aux formateurs de contrôler d'une façon plus objective leur stratégie de formation.

2 / Cette technique permet aussi un contrôle des conditions de travail : le cadre du travail est bien défini, la plupart des variables sont contrôlées — objectif concret, situation pédagogique simplifiée. Le comportement des élèves peut être « programmé » en fonction de l'aptitude, permettant de rencontrer en plusieurs minutes des situations qu'il faudrait peut-être attendre pendant des heures en classe normale. L'organisation du travail est rendue plus facile du fait que le M-E se fait à l'intérieur du centre de formation et non dans des établissements disséminés un peu partout.

3 / Le M-E permet aussi une meilleure articulation théorie-pratique, en constante dialectique. La psychopédagogie et la méthodologie peuvent être intégrées dans la préparation du

stage de M-E et des micro-leçons, dans les feedbacks et l'évaluation.

4 / Le M-E développe la capacité des stagiaires à analyser les situations pédagogiques, à s'auto-évaluer, s'autocritiquer, à se corriger. Cet entraînement à l'observation et à l'analyse de l'acte pédagogique favorise une adaptation future à toute situation pédagogique en classe réelle.

La capacité de changement est aussi augmentée par rapport aux méthodes de formation traditionnelle, comme nous le verrons au chapitre V. De même, on constate une modification plus rapide des attitudes et des comportements pédagogiques : les forces et les faiblesses de chacun ayant été plus facilement identifiées grâce aux feedbacks.

5 / Technique sécurisante sur le plan psychologique, surtout pour un débutant, le M-E permet de ne pas éprouver un sentiment d'échec ou de découragement à la fin des premiers essais et de prendre progressivement confiance en soi. Ainsi, le transfert dans les situations pédagogiques réelles plus complexes se fait de façon plus assurée.

6 / Les intérêts des élèves participant aux micro-leçons sont aussi respectés : ce ne sont plus des élèves-cobayes qui doivent supporter les maladresses, voire l'incompétence des professeurs débutants, mais des élèves en classe de permanence, sortis de leur classe réelle qui acceptent de « jouer le jeu » du M-E.

7 / Le M-E permet aussi de multiplier les activités de formation en amenant un déploiement varié des fonctions du stagiaire : en M-E, le stagiaire est tour à tour enseignant, observateur, animateur ou participant d'un travail de groupe, caméraman ; ce qui est très formateur. Il peut aussi jouer le rôle de l'élève dans la mesure où le travail se fait en simulation.

8 / Mais de tous ces nouveaux apports, c'est l'évaluation de la performance du stagiaire qui nous semble la plus importante. En effet, contrairement aux méthodes traditionnelles qui ne comportaient aucun mécanisme évaluateur et correcteur véritable et se contentaient de conseils vagues, le M-E est un instrument d'évaluation efficace et systématique.

Ainsi, le M-E ne développe pas seulement des savoirs et des savoir-faire, mais aussi des savoir-être, des savoir-observer

importants. Prenons l'exemple des objectifs à atteindre par les stagiaires à l'ENS de Dakar :

1. *Stage intensif de M-E : entraînement à la pratique de la classe.*
Objectifs

A la fin du stage, l'élève professeur devra être capable de :

A / *Apprentissage de la pratique de la classe (savoir-faire) :*

- a / mettre en œuvre, pendant le stage, chacun des comportements choisis comme objectifs ;
- b / faire, avant chaque micro-leçon, une fiche de préparation déterminant, en fonction du comportement travaillé, les objectifs de la micro-leçon ;
- c / réaliser, dans la micro-leçon, les intentions qu'il s'est préalablement fixées ;
- d / analyser et évaluer sa prestation à la fin de chaque micro-leçon ;
- e / réaliser, lors de la micro-leçon finale, l'intégration des différents comportements travaillés.

B / *Apprentissage de l'auto-observation (savoir-observer) :*

- a / savoir analyser objectivement ses comportements et ceux des autres ;
- b / déterminer les comportements défectueux à travailler ;
- c / prendre conscience d'un décalage éventuel entre ses intentions, attitudes pédagogiques et ses comportements réels, et expliciter ce décalage observé, seul, ou à l'aide des pairs ;
- d / s'engager, auprès du groupe, à partir du décalage observé, à changer de comportements, de manière à être cohérent ;
- e / modifier ses comportements en fonction de sa volonté de changer.

C / *Apprentissage des relations de groupe (savoir-être) :*

- a / participer utilement au travail de groupe ;
- b / respecter et encourager les interventions des autres membres du groupe (co-stagiaires et formateurs) ;
- c / faire, avec tact, des commentaires sur les comportements des autres, et donner des conseils ;

- d / accepter les remarques des pairs et des formateurs dans un esprit de tolérance ;
- e / faire preuve dans sa participation au groupe de son souci de la réussite de chacun des membres.

2. *Micro-Enseignement « à la carte » :*
perfectionnement de la pratique de la classe.

Objectifs

- a / intégrer les différents comportements travaillés et en réaliser le transfert à une situation de classe plus globale et complexe ;
- b / maîtriser les comportements dont le transfert à la réalité a été jugé défectueux ;
- c / développer le « style » pédagogique propre à la personnalité de chaque élève professeur.

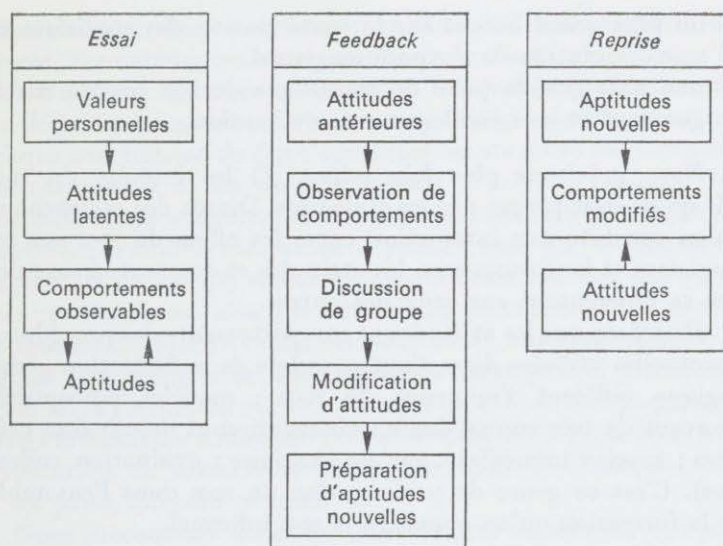
9 / En conséquence, la modification des comportements est beaucoup plus significative dans une formation avec M-E, et surtout ce changement de comportements est accompagné d'un changement d'attitudes.

Un questionnaire d'évaluation rempli par la promotion de 1978 à l'ENS de Dakar indique que pour les stagiaires les apports les plus positifs du M-E sont :

- l'acquisition de comportements ;
- l'auto-observation et l'autocritique ;
- la modification des comportements ;
- la modification des attitudes.

Ainsi les stagiaires ont pris conscience du lien inséparable qui existe entre attitudes, aptitudes et comportements. Si les aptitudes travaillées veulent donner des comportements libéraux (ex. : *participation*), elles doivent être reliées à des attitudes libérales, elles-mêmes sous-tendues par des valeurs correspondantes.

Et le M-E, dans ces différentes phases, par l'acquisition d'aptitudes nouvelles, agit à la fois sur les comportements et les attitudes.



Il faut aussi noter l'impact du M-E sur les autres volets de la formation. En effet, les procédés et les attitudes (chez le formateur et le stagiaire) que développe le M-E se prolongent dans d'autres activités de la formation pédagogique comme les cours de méthodologie ; préparation, exécution et évaluation de leçons d'essai ; observation et discussion de cours modèles ou de cours faits par le stagiaire lors de son stage pratique. Dans ces activités, le formateur rompu au M-E aura tendance à être moins directif, à laisser la parole plus souvent aux stagiaires, à formuler ses commentaires, appréciations et conseils en termes observables et concrets, et à signaler et renforcer les aspects positifs au lieu de les passer sous silence en se concentrant sur les faiblesses.

Ward (1970) a trouvé que parmi les principaux apports signalés par des formateurs utilisateurs du M-E figuraient :

- une attention accrue à des comportements pédagogiques précis ;
- le fait de fournir eux-mêmes de meilleurs modèles pédagogiques car ils étaient obligés de prêcher par l'exemple ;
- une approche plus objective, axée davantage sur la pratique que sur la théorie ;

- un plus grand accent sur la participation des stagiaires et une diminution de l'exposé magistral ;
- une plus grande prise de conscience de son propre enseignement et une meilleure auto-évaluation.

Nous précisons plus loin (chap. V) les intérêts du M-E tels qu'ils sont perçus par les stagiaires. Disons dès maintenant qu'on constate une interaction entre les effets du M-E sur les stagiaires et les formateurs, les attitudes et comportements des uns se répercutant sur ceux des autres.

De même que les attitudes et comportements, les procédures ponctuelles utilisées dans d'autres volets de la formation pédagogique reflètent l'influence du M-E : modèles perceptuels (souvent de très courte durée ; observation et description précises ; reprise immédiate par un stagiaire ; évaluation collective). C'est ce genre de prolongation du M-E dans l'ensemble de la formation qu'on appellera le M-E informel.

5 | LES APPORTS A L'ÉVALUATION DES STAGIAIRES

Nous parlerons ici, non pas de l'évaluation du M-E en général ou d'un système de M-E par rapport à d'autres, mais plutôt de l'évaluation de la performance du stagiaire individuel aussi bien en ce qui concerne une aptitude isolée qu'à travers tout son stage de M-E. Nous nous bornerons à l'évaluation de *la performance en M-E* en laissant de côté toute considération de la validité de cette évaluation comme mesure de la compétence pédagogique en situation normale. Les remarques suivantes s'appliquent donc à l'évaluation d'une micro-leçon ou d'une série de micro-leçons.

Dans le chapitre IV nous distinguerons, dans la mesure du possible, l'observation et l'évaluation. Disons seulement maintenant qu'au moins une partie de cette distinction est une simple question de présentation.

Les grilles ou questionnaire d'observation ou d'évaluation peuvent être utilisés au cours de la micro-leçon (par le formateur ou d'autres éventuels observateurs), pendant le visionne-

ient ultérieur d'un enregistrement vidéo s'il y en a (par l'intéressé, formateur, pairs) ou pendant le feedback même s'il est fait à l'aide d'un enregistrement. Et c'est le feedback qui, par définition, constitue le moment privilégié de l'évaluation, puisque son but est de faire constater au stagiaire les comportements réussis et les progrès restant à faire. S'agissant du feedback, il est souhaitable, même si les données proviennent d'autres personnes (formateur, pairs), que les évaluations (jugements de valeur) soient formulées aussi souvent que possible par l'intéressé, afin que celui-ci tire un maximum de profit du feedback. Mais l'évaluation peut avoir aussi un caractère officiel, par exemple en déterminant le passage à la prochaine étape de la formation ou bien en tant qu'élément de jugement pour l'orientation ultérieure ; et à ce titre c'est probablement l'évaluation du formateur, plutôt que celle de l'intéressé ou de ses pairs, qui sera retenue.

Nous préconisons donc des fiches d'observation pour chaque aptitude qui comportent un minimum de jugements de valeur et qui aient de préférence les propriétés suivantes⁷ :

1 / *Validité* : Pour une aptitude donnée, la fiche d'observation doit porter sur les comportements essentiels, d'abord pour fournir les informations nécessaires au feedback en permettant de rappeler par la suite les points saillants du comportement en question et deuxièmement, s'il s'agit du M-E en groupe, pour diriger à tout moment l'attention des observateurs (les autres membres du groupe) sur les comportements pertinents.

2 / *Fidélité* : L'instrument d'observation devrait permettre à des observateurs différents de faire, autant que possible, les mêmes constatations. Ceci est d'une importance évidente pour les évaluations « officielles » du formateur ; mais l'efficacité du feedback en dépend aussi, surtout s'il se fait sans enregistrement vidéo.

3 / *Simplicité* : Le temps disponible pour remplir la fiche étant limité en général à la durée de la micro-leçon, elle ne peut pas comporter un grand nombre de rubriques ou d'observations. Il faut aussi que la fiche remplie soit facilement compréhensible par le stagiaire. D'autre part, dans le M-E en groupe,

7. McINTYRE et autres (1977).

ANNEXE IV

Fiche de préparation de micro-leçon

FICHE DE PRÉPARATION			AUTO-ÉVALUATION - succès ou insuccès dans la réalisation des objectifs pédagogiques		
<i>Nom</i>	<i>Date</i>	<i>Heure</i>	ESSAI	+	-
<i>Niveau élèves</i>	<i>Sujet de la micro-leçon</i>		après cours		
<i>Acquisitions antérieures</i>			après feedback		
<i>Objectif(s) didactique(s)</i>		<i>Objectif(s) pédagogique(s)</i> (aptitudes)			
<i>Matériel</i>					
----- pliez -----			----- pliez -----		
<i>Plan de la leçon</i> (écrire au crayon)		<i>Points pédagogiques essentiels</i> (crayon)	Maintenant amendez au besoin le plan et les points pédagogiques essentiels		
			REPRISE	+	-
			après cours		
			après feedback		

ANNEXE V

Bilan de stage et profil pédagogique

BILAN DE STAGE

Stagiaire : Groupe : Date : Formateur :

Aptitudes	—	0	+	++	+++	?	Remarques
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							

Mentionnez sous « remarques » des circonstances particulières nécessaires à la bonne interprétation de l'évaluation (ex. niveau initial très bas / bas / bas / haut / très haut).

PROFIL PÉDAGOGIQUE

Excellent															
Très bien															
Bien															
Satisfaisant															
Passable															
Insuffisant															
Médiocre															
	Plan, structure du cours	Variété des activités	Aides visuels (tableau, etc.)	Voix : obtention de l'attention	Clarté des explications et consignés	Expression non verbale	Interrogation des élèves	Souci de la participation	Renforcement	Autorité fonctionnelle	Souci du maintien de l'intérêt	Appels aux élèves inattentifs	Contrôle de la compréhension	Compréhension des difficultés	Contrôle des objectifs
	Préparation			Communi- cation			Stimulation			Discipline			Evaluation		

Conclusions — domaines à perfectionner :

.....

.....

ANNEXE VI

**Questionnaire aux formateurs relatif
à l'encadrement des stagiaires en micro-enseignement**

Vous êtes invité(e) à évaluer votre animation du M-E selon l'échelle suivante :

1 = peu satisfaisant

2 = assez satisfaisant

3 = satisfaisant

P = pas d'avis

N = je n'admets pas ce critère d'évaluation

Veuillez cercler une seule réponse par rubrique.

Prière de rendre ce questionnaire, *sous forme anonyme*, à l'un des responsables du micro-enseignement.

		Date de l'auto-évaluation :					Commentaires
1.	Explication des objectifs du stage	1	2	3	P	N	
2.	Participation des stagiaires au choix d'aptitudes et autres décisions préliminaires	1	2	3	P	N	
3.	Participation active des stagiaires aux séances de présentation d'aptitude	1	2	3	P	N	
4.	Place faite à la modélisation perceptuelle	1	2	3	P	N	
5.	Qualité de la préparation écrite des micro-leçons	1	2	4	P	N	
6.	Caractère ordonné du passage au studio	1	2	3	P	N	
7.	Usage fait des fiches d'observation	1	2	3	P	N	
8.	Accent mis en feedback sur les comportements visés et pas sur le contenu	1	2	3	P	N	
9.	Fréquence en feedback des renforcements positifs, par stagiaires ou formateur	1	2	3	P	N	
10.	Répartition entre stagiaires de la participation au feedback	1	2	3	P	N	
11.	Effacement du formateur en feedback	1	2	3	P	N	
12.	Evaluation par le formateur des acquisitions des stagiaires	1	2	3	P	N	

ANNEXE VII

*Questionnaire aux stagiaires
relatif au stage de micro-enseignement*

Vous êtes prié(e) de ne pas porter votre nom sur ce questionnaire, mais de bien vouloir inscrire la lettre de votre groupe dans la case à droite.

Date de la fin de votre stage en micro-enseignement. → .../.../198...

Nous vous invitons à porter au verso de cette feuille tout commentaire, toute critique et toute suggestion nécessaires pour préciser le sens de vos réponses aux questions fermées ci-dessous, ainsi que toute autre remarque que vous ayez à faire sur le stage de micro-enseignement.

Comment avez-vous trouvé...		Très satisfaisant(e)	Assez satisfaisant(e)	Peu satisfaisant(e)	Pas d'avis
1.	La définition du but recherché dans ce stage (objectifs) ?				
2.	L'utilité générale du stage de micro-enseignement ?				
3.	Le choix d'aptitudes ?				
4.	La présentation des aptitudes ?				
5.	L'aide qui vous était fournie lors de la préparation des micro-leçons ?				
6.	La disponibilité des élèves d'application ?				
7.	La conduite des séances d'enregistrement ?				
8.	L'utilité des questionnaires observateur ?				
9.	L'utilité des questionnaires élève ? (Si vous n'en avez pas utilisé, ne répondez pas.)				
10.	La qualité de l'enregistrement ?				
11.	La conduite des séances de feedback (accent mis sur le comportement étudié et non sur le contenu) ?				
12.	Le volume des interventions des stagiaires pendant le feedback ?				
13.	L'efficacité de feedback pour l'amélioration du cours lors de la reprise ? (Si vous n'avez pas fait de reprise, ne répondez pas.)				
14.	Les échanges de critiques entre les membres du groupe lors du feedback ?				
15.	Votre degré d'acquisition des aptitudes étudiées ?				
16.	L'utilité du prétest et du post-test ? (Si vous n'en avez pas fait, ne répondez pas.)				
17.	Le rythme de travail ?				

18. Quelle place souhaiteriez-vous que l'on fasse au micro-enseignement dans la suite de votre formation pédagogique ?

- aucune place
 une place occasionnelle
 une place régulière
 pas d'avis

ANNEXE VIII

*Équipement minimum en CFTV**Studio*

- 1 caméra (objectif grand-angulaire) ;
- 1 magnétoscope (à cassette, pour une manipulation plus facile) ;
- 1 microphone ;
- cassettes vidéo (1 heure) ;
- câblage.

Salles de feedback (deux pour un studio)

- 2 magnétoscopes ;
- 2 grands moniteurs ;
- câblage.

Utile mais pas indispensable

- 1 effaceur de bandes.

Suppléments studio

- 2 ou 3 microphones ;
- 1 boîte de mixage son (console son) ;
- 2 ou 3 caméras ;
- 1 boîte de mixage images (console image) ;
- 1 moniteur (grand ou petit) ;
- 1 téléobjectif ;
- 1 visionneuse.

Marge de capacité en plus de l'équipement minimum

- 2^e caméra ;
- 4^e magnétoscope ;
- 3^e moniteur.

Tiers Monde

- 1 stabilisateur de tension desservant les trois locaux.
- Prévoir des pièces de rechange pour 10 % de la valeur globale, notamment :

Pièces d'usure :

- vidicon (caméra) ;
- tête vidéo (magnétoscope) ;

poulies, courroies (magnéscope) ;
galet presseur du cabestan (magnéscope) ;
freins (magnéscope).

A remplacer en cas d'accident :

tête son (magnéscope) ;
bobine de déflexion (moniteur) ;
diode THT (moniteur).

Supplément pour la modélisation

Pour permettre la modélisation perceptuelle par vidéo de comportements pédagogiques en dehors des locaux de M-E :

- 1 magnéscope ;
- 1 grand moniteur.

Supplément pour l'enregistrement extérieur

Pour permettre des enregistrements à l'extérieur, en situation pédagogique normale :

- 1 magnéscope portatif ;
- 1 caméra portative ;
- 1 chargeur de batterie ;
- cassettes vidéo (30 mn) ;
- câblage.

Très souhaitable :

- 1 trépied (caméra) ;
- 1 microphone non directionnel avec rallonge ;
- 1 trépied avec bras (micro).

ANNEXE IX

Plans de studio

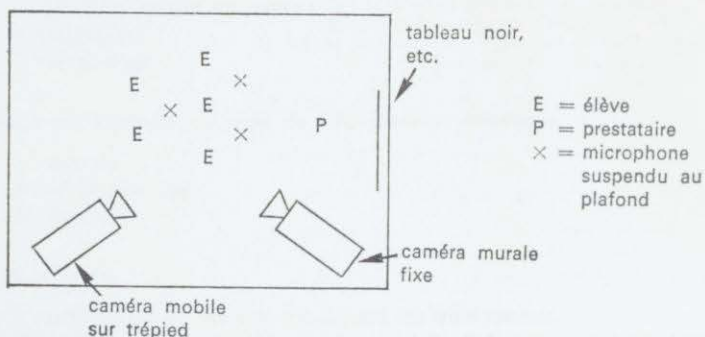
Nous entendons par « studio » une salle équipée pour l'enregistrement de micro-leçons sur bande vidéo. Il peut s'agir d'une salle de classe normale à condition de respecter les normes d'éclairage et d'acoustique.

Eclairage : de préférence des néons au plafond et des spots haut placés sur le mur du fond (côté opposé au prestataire). Afin d'éviter les contre-jours (très nuisibles au vidicon des caméras), pas d'éclairage naturel, donc possibilité d'occultation (rideaux ou autre).

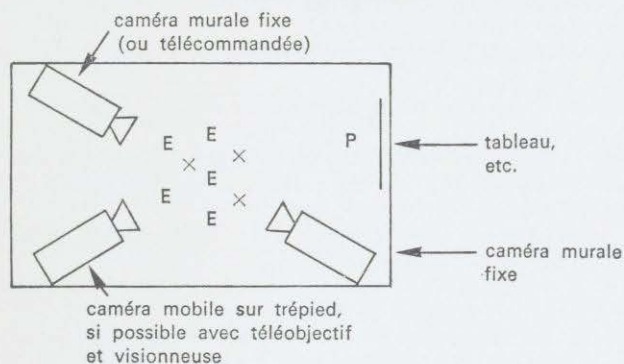
Acoustique : moquette par terre. Si possible, plaques insonorisantes aux murs et faux plafond. Au besoin, aération ou climatisation silencieuse (ex. : en cas de ventilation insuffisante, si le bruit de l'extérieur entraîne la fermeture permanente des fenêtres ; ou en cas de poussière ou d'humidité excessives).

Plan de studio - une caméra : voir chap. II, § 7.

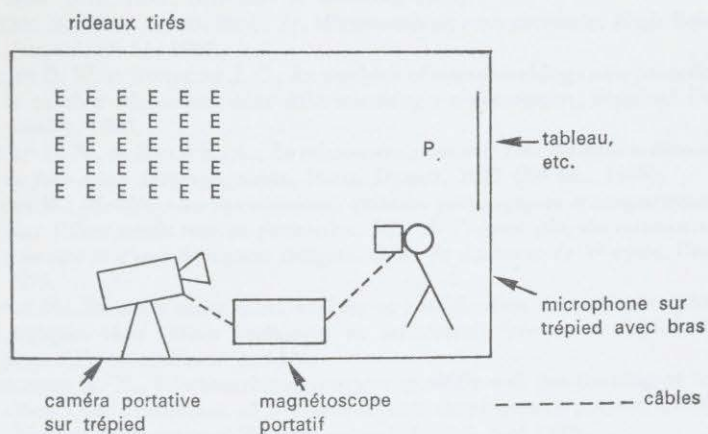
Plan de studio - deux caméras.



Plan de studio - trois caméras



Enregistrement dans une classe normale



10.1 Introduction



Bibliographie

- ADAMS R. S. et BIDDLE B. J., *Realities of teaching : explorations with videotape*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- ALLEN D. W. et CLARK R. J. Jr, Microteaching : its rationale, *High School Journal*, n° 51, 1967.
- ALLEN D. W. et FORTUNE J. C., An analysis of microteaching : new procedure in teacher education, dans *Microteaching : a description*, Stanford University, 1966.
- ALLEN D. W. et RYAN K. A., *Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants*, Paris, Dunod, 1972 (1^{re} éd., 1969).
- ALTET M., *Modification des opinions, attitudes pédagogiques et comportements chez l'élève professeur en formation. Rôle de l'autoscopie, du micro-enseignement et d'une formation intégrée*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Caen, 1979.
- ALTET M., Prise de conscience, analyse et modification des attitudes pédagogiques chez l'élève professeur en formation, *Sciences de l'Education pour l'Ere nouvelle*, n° 1, 1981.
- APPLEBEE A. N., Microteaching, component skills and the training of teachers : an evaluation of a research and development project, *British Journal of Educational Technology*, vol. 7, n° 2, mai 1976.
- ARDOINO J., *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars, 1971.
- ARGYLE M., *Social interaction*, Londres, Methuen, 1970.
- ARGYLE M. et KENDON A., The experimental analysis of social performance, dans BERKOWITZ L., *Advances in experimental social psychology*, vol. 3, New York, Academic Press, 1967.
- BANDURA A., *Principles of behavior modification*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- BARTLEY D. E., Microteaching : rationale, procedures and application to foreign language, *Audio-Visual Language Journal*, vol. 9, n° 3, 1971.

- BELLACK A. A., *Theory and research in teaching*, New York, Teachers College Press, Columbia University, 1963.
- BELLACK A. A., KLIBARD H. M., HYMAN R. T. et SMITH F. L., *The language of the classroom*, New York, Teachers College Press, Columbia University, 1966.
- BERBAUM J., *Former des professeurs*, thèse de doctorat d'Etat, Université de Lille III, 1973.
- BERBAUM J., Formation des enseignants et micro-enseignement, *Média*, n° 55-56, février 1974.
- BERLINER D. C., *Microteaching and the technical skills approach to teacher training*, Technical Report n° 8, Stanford Center for Research and Development, Stanford University, 1969.
- BIANCHERI A., Introductions aux n°s 1 à 4 de *Formation des Maîtres*, Bulletin de Liaison du CCEN, 1975-78 (voir CCEN).
- BIDDLE B. J. et ELLENA W. J., *Contemporary research on teacher effectiveness*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1964.
- BORG R. W., *The mini-course in your school*, New York, Macmillan Educational Services, 1970.
- BORG R. W., The effectiveness of minicourse 1 in changing teacher and student behavior, *Classroom Interaction Newsletter*, vol. 6, n° 2, mai 1971.
- BORG R. W., KELLEY M. L., LANGER P. et GALL M. D., *The minicourse : a microteaching approach to teacher education*, New York, Macmillan Educational Services, 1970.
- BORG R. W., KELLEY M. L., LANGER P., GALL M. D. et autres, divers minis-tages, New York, Macmillan Educational Services, à partir de 1970.
- BORGER R. et SEABORNE A. E. M., *The psychology of learning*, Londres, Penguin, 1966.
- BRITTEN J. D., *Rapport d'activités en micro-enseignement* (ronéoté), ENS Dakar, 1978.
- BRITTEN J. D. et SOW F., Designing a microteaching programme in the third world, dans *Focus on the teacher*, ELT Documents n° 110, Londres, British Council, 1981.
- BROPHY J. E. et GOOD T. L., *Teacher-student relationships : causes and consequences*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- BROWN G. A., *Microteaching : a programme of teaching skills*, Londres, Methuen, 1975.
- BROWN G. A., Introduction et organisation du micro-enseignement, *Média*, n° 98, décembre 1977 (*Média International*, vol. 6, n° 2).
- BROWN G. A., *Lecturing and explaining*, Londres, Methuen, 1978.
- BROWN G. A. et MCGARVEY B., *The processes of supervision in microteaching*, communication faite au congrès annuel du BERA, Stirling, 1975.
- BRUSLING C., *Microteaching : a concept in development*, Stockholm, Almqvist & Wiksell International, 1974.
- BUSH R. N., The changing face of teacher education, dans *The changing face of teacher education*, Washington, DC, National Education Association, 1965.
- CCEN, Bulletin de Liaison : *Formation des Maîtres*, OFRATÈME/FORMATION : n° 1, 2^e trim. 1975 ; n° 2, 2^e trim. 1976 ; CNDP : n° 3, 4^e trim. 1976 ; n° 4, 4^e trim. 1978 ; n° 5 (2 tomes), 4^e trim. 1979.

- CLAUS K. E., *Effects of modeling and feedback treatments in the development of teachers' questioning skills*, Technical Report n° 6, Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University, 1969.
- COHEN R., Une stratégie de formation des maîtres orientée vers le changement, *Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*, n° 1-2, 1979.
- COMBS A. W., Some basic concepts for teacher education, *Journal of Teacher Education*, n° 22, 1972.
- COOPER J. M., *Microteaching : an annotated bibliography*, Washington, DC, ERIC Clearinghouse on Teacher Education, 1972.
- GRAHAY M., Un essai de micro-enseignement. Une perspective fonctionnelle, *Revue française de Pédagogie*, n° 48, juillet-août-septembre 1979.
- CRIPWELL K. et GEDDES M., *Microteaching and EFL teacher training*, University of London, Institute of Education, 1979.
- DAVIS A. R., Microteaching in a small liberal arts college, *Audiovisual Instruction*, vol. 16, n° 3, 1971.
- DALGALLIAN G., Micro-enseignement et non-directivité dans la formation des enseignants, *Orientations*, n° 51, juillet 1974.
- DEBESSE M. et MIALARET G., *Traité des sciences pédagogiques*, t. 4 : *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1974.
- DEBESSE M. et MIALARET G., *Traité des sciences pédagogiques*, t. 7 : *La formation des éducateurs*, Paris, PUF, 1979.
- de LANDSHEERE G., *La formation des enseignants demain*, Fondation européenne de l'Éducation nationale, Paris, Casterman, 1976.
- de LANDSHEERE G., *Rapport d'activités de recherche et de développement*, Laboratoire de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, janvier 1981.
- de LANDSHEERE G. et BAYER E., Comment les maîtres enseignent, *Pédagogie et Recherche*, n° 1, 1974.
- de LORENZO W. E., Microteaching as a transitional technique to student teaching, *Foreign Language Annals*, vol. 8, n° 3, 1975.
- DUGAST A., *Le micro-enseignement pour la formation des professeurs de Sciences naturelles à l'ENS de Rabat, 1973-1974* (ronéoté), ENS Rabat, 1974.
- ESTRELA A., *Vers une théorie et une pratique de l'observation de la classe dans le cadre de la formation des enseignants*, thèse de doctorat d'État, Caen, 1981.
- ELY D. P., Les média éducatifs et le micro-enseignement, *Média*, n° 91-92, mars 1977 (*Média International*, vol. 6, n° 1).
- FALUS I. et MCALEESE W. R., A bibliography of microteaching, *Programmed Learning and Educational Technology*, vol. 12, n° 1, janvier 1975.
- FAUQUET M., Autoscopie collective et analyse des besoins en formation, *Média*, n° 75-76, décembre 1975.
- FAUQUET M. et STRASFOGEL S., *L'audio-visuel au service de la formation des enseignants*, Paris, Delagrave, 1972.
- FAUQUET M. et STRASFOGEL S., *Problems in connection with the evaluation of a multi-media system in video training*, CCC (Steering Group on Educational Technology), Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976.
- FLANDERS N. A., *Teacher influence, pupil attitudes and achievement*, Coop. Res. Monograph n° 12, US Office of Education, 1965.

- FLANDERS N. A., *Analysing teaching behavior*, New York, Addison-Wesley, 1970.
- FORTUNE J. C., COOPER J. M. et ALLEN D. W., The Stanford summer micro-teaching clinic, 1965, *Journal of Teacher Education*, vol. 18, n° 4, 1967.
- GIRIAT H., Réflexions sur une méthode de formation des enseignants : le micro-enseignement, *Le Cours industriel*, n° 2, novembre 1972, et n° 3, décembre 1972.
- GOLDMAN B. A., Effect of classroom experience and videotape self-observation upon undergraduate attitudes toward self and toward teaching, *Proceedings of the 77th Annual Convention of the American Psychological Association*, ERIC, 1969.
- GREGORY T. B., *Encounters with teaching : a microteaching manual*, New York, Prentice-Hall, 1972.
- GRIFFITHS R., La préparation des instructeurs responsables du micro-enseignement, *Média*, n° 91-92, mars 1977 (*Média International*, vol. 6, n° 1).
- GRIFFITHS R., La préparation de modèles destinés aux programmes de micro-enseignement, *ibid.*
- HANNOUN H., GEORGES G., LÉON A. et TORAILLE R., *La formation des maîtres*, Paris, Editions Sociales Françaises, 1974.
- HARGIE O., *The effectiveness of microteaching*, Londres, Methuen, 1973.
- HARGIE O. et MAIDMENT P., *Microteaching in perspective*, Ulster Polytechnic, Belfast, Blackstaff Press, 1979.
- HEATH R. W. et NIELSON M. A., The research basis for performance-based teacher education, *Review of Educational Research*, vol. 44, n° 4, 1974.
- HENDRY J. A., *Guide d'élaboration et de gestion de programmes de formation des enseignants*, Paris, UNESCO, 1979.
- HOLDEN S., *Teacher training*, Londres, Modern English Publications, 1979.
- HUGHES M. M., Teaching is interaction, *Elementary School Journal*, mai 1958.
- HUGHES M. M., Utah study of the assessment of teaching, dans BELLACK (1963).
- JENSEN et YOUNG, 1972, cités par HARGIE (1973).
- KALLENBACH W. W. et GALL M. D., Microteaching versus conventional methods of training elementary intern teachers, *Journal of Educational Research*, vol. 63, n° 3, 1969.
- KISSOCK C. M., *A study to test the value of microteaching in a program of video modeling instruction in the development of higher order questioning on the part of pre-service teachers*, thèse de doctorat, Université du Minnesota, 1971.
- KITCHING J. B., *Réflexion sur le micro-enseignement à l'ENS de Dakar*, communication à ENS Dakar, 1979.
- KLINZING H. G. et WEISS F., Techniques nouvelles de formation, *Le Français dans le Monde*, n° 113, mai-juin 1975.
- KOHN R., MASSONAT J. et PIOLAT M., Formation par l'observation de situations éducatives. Eléments pour une problématique, *Revue française de Pédagogie*, n° 43, avril-mai-juin 1978.
- KORAN J. J., KORAN M. L. et McDONALD F. J., Effects of different sources of positive and negative information on observational learning of a teaching skill, *Journal of Educational Psychology*, American Psychological Association, vol. 63, n° 5, octobre 1972.

- LAWLESS C. J., Microteaching without hardware : developments at the University of Malawi, *Teacher Education in New Countries*, n° 12, 1971-1972.
- LIMBACHER P. C., *A study of the effects of microteaching experience upon practice teaching classroom behaviors*, thèse de doctorat, ERIC, 1968.
- LIMBACHER P. C., *A study of the effects of microteaching experiences upon the classroom behavior of social studies student teachers*, communication faite à l'American Educational Research Association, New York, ERIC, 1971.
- LINARD M., Feedback, vidéoscopie et formation des enseignants, dans *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation* (actes du VI^e Congrès international des Sciences de l'Éducation, 1973), t. II, Paris, Epi, 1976.
- LINARD M., *La vidéo en formation : un outil de non-communication*, communication faite au II^e Congrès INFORCOM, Bordeaux, mai 1980 (ronéotée).
- LINARD M. et PRAX I., Micro-enseignement, autoscopie et travail en groupe, *Revue française de Pédagogie*, n° 43, avril-mai-juin 1978.
- MAIER N. R. F., *The appraisal interview*, New York, Wiley, 1958.
- MAIRE S. et MOTTET G., Autoscopie, micro-enseignement et formation des maîtres, *Média*, n° 75-76, décembre 1975.
- MANGENOT F. et RICHARD M., *Circuit fermé de télévision et formation des enseignants : le micro-enseignement*, document de l'Institut de Coopération Pédagogique, Rabat, 1975.
- MANSOUR-MAVROÏDIS et XYPAS, *Contribution à la formation des enseignants*, mémoire de maîtrise (directeur de recherche : G. Mialaret), Caen, 1975.
- MARY A. et FOUCAULT J., *Projet d'étude sur le micro-enseignement comme moyen de formation par expérimentation. Stratégie éducative et intégration du groupe enfant* (ronéoté), EN, Garçons, Caen, 1979.
- MCALIESE W. R., Microteaching : a new tool in the training of teachers, *Educational Review*, vol. 25, 1973.
- MCDONALD F. J. et ALLEN D. W., *Training effects of feedback and modeling procedures on teaching performance*, Technical Report n° 3, Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University, 1967.
- MCINTYRE D., MACLEOD G. et GRIFFITHS R., *Investigations of Microteaching*, Londres, Croom Helm, 1977.
- McKNIGHT P. C., Le micro-enseignement dans la formation des enseignants, dans MORRISON A. et MCINTYRE D., *La psychologie sociale de l'enseignement*, t. 1, Paris, Dunod, 1976 (Microteaching in teacher training, *Research in Education*, n° 6, novembre 1971).
- MACLEOD G., *Self-confrontation revisited*, communication faite au congrès annuel du BERA, Stirling, 1975.
- Média Formation, Mission d'animation pour le développement des techniques éducatives nouvelles dans la formation des maîtres, *Laboratoires d'essais pédagogiques*, documents d'étude, Paris, Ministère de l'Éducation, Direction des Ecoles, 1981.
- MIALARET G., Techniques modernes et formation des éducateurs, *Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*, n° 3, 1971.
- MIALARET G., *La formation des enseignants*, Paris, PUF, 1977.

- MIALARET G., La formation des enseignants, *Sciences de l'Education pour l'Ere nouvelle*, n° 2, 1979.
- MOTTET G. et autres, *Le micro-enseignement dans les écoles normales françaises (ronéoté)*, Paris, Média Formation, 1981.
- NUTHALL G., *A comparison of the use of microteaching with two types of pupils — 10 year old pupils and peers acting as pupils*, communication faite à l'International Microteaching Symposium, Tübingen, 1972.
- OLIVERO J. L., *Microteaching : medium for improving instruction*, Columbus, Ohio, Merrill, 1970.
- PALMER C. R. et WHITE G. R., Seminar leader-student and student-student contacts in university small group teaching, *British Journal of Educational Technology*, vol. 5, n° 3, octobre 1974.
- PERAYA D., *Rapport sur le micro-enseignement en stage étalé (ronéoté)*, ENS Dakar, 1978.
- PERKINS H. V., A procedure for assessing the classroom behavior of students and teachers, *American Educational Research Journal*, novembre 1960.
- PERLBERG A., Le micro-enseignement. Une nouvelle technique de laboratoire, *Perspectives de l'Education*, n° 3, Paris, UNESCO, 1970.
- PERLBERG A. et autres, *Studies on the use of video tape recordings and micro-teaching techniques for improving university teaching*, communication faite au congrès de l'American Educational Research Association, New York, 1971.
- PERLBERG A., Le micro-enseignement. Tendances actuelles et futures, *Média*, n° 98, décembre 1977 (*Média International*, vol. 6, n° 2, 1976).
- PERLBERG A. et KREMER L., Systems approach and the renewal of teacher education models, *British Journal of Educational Technology*, mai 1979.
- PERROTT E., Modification du comportement pédagogique après avoir participé à un cours de micro-enseignement auto-éducatif, *Média*, n° 91-92, mars 1977 (*Média International*, vol. 6, n° 1, 1976).
- PERROTT E., *Microteaching in higher education : research, development and practice*, Society for Research into Higher Education, University of Surrey, 1977.
- PERROTT E., WATSON E. et HEAP B., *Self-instructional microteaching course : effective questioning*, 3 tomes et 5 bandes vidéo ou films, Peterborough, Guild Sound and Vision, 1976.
- PFEIFFER I. L. et DUNLAP J., Microteaching to micropreaching, *Visual Education*, janvier 1979.
- POSTIC M., *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1979.
- REUCHLIN M., *Psychologie*, Paris, PUF, 1977.
- RINVOLUCRI M., Resistance to change on in-service teacher training courses, *Recherches et Echanges*, t. 6, n° 1, janvier 1981.
- RYANS D. G., *Characteristics of teachers*, Washington, DC, American Council on Education, 1960.
- SALOMON G. et McDONALD F. J., *Pre- and post-test reactions to self-viewing one's teaching performance on videotape*, Research and Development Memorandum n° 44, Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University, 1969.
- SCHIFF F., Le micro-enseignement, *Dossiers pédagogiques Audecam*, n° 7, mai-août 1973.

- SIMON A. et BOYER E. G., *Mirrors for behavior : an anthology of classroom observation instruments*, Philadelphie, Research for Better Schools, t. 1-6, 1967 ; t. 7-14, résumé et tomes supplémentaires A et B, 1970.
- SMITH B. O., COHEN S. B. et PERL A., *Teachers for the real world*, Washington, DC, American Association of Colleges for Teacher Education, 1969.
- SOW F., *Rapport d'activités en micro-enseignement (ronéoté)*, ENS Dakar, 1980.
- SOW F., *Rapport des stages intensifs en micro-enseignement (ronéoté)*, ENS Dakar, 1981.
- SPAULDING R., *The Spaulding teacher rating schedule (STARS)*, Durham University, North Carolina, 1967.
- STONES E., *Introduction à la psychopédagogie*, Paris, Les Editions Ouvrières, 1973.
- STONES E., *Psychopedagogy : psychological theory and the practice of teaching*, Londres, Methuen, 1979.
- STONES E. et MORRIS S., *Teaching practice : problems and perspectives*, Londres, Methuen, 1972.
- TABA H., *Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children*, San Francisco State College, 1965.
- TROTT A., Micro-enseignement. Vue d'ensemble, *Média*, n° 91-92, mars 1977 (*Média International*, vol. 6, n° 1).
- TROTT A., *Selected microteaching papers*, APLET occasional publication n° 4, Londres, Kogan Page, 1977.
- TUCKMAN B. W. et OLIVER W. F., Effectiveness of feedback to teachers as a function of source, *Journal of Educational Psychology*, American Psychological Association, vol. 59, n° 4, 1968.
- TURNER C., CLIFT J. C., DUNKIN M. J. et TRAILL R. D., *Microteaching : research theory and practice*, Sydney University Press, 1973.
- TURNER C., CAIRNS L. G., WILLIAMS G., HATTON N. et OWENS L. C., *Sydney micro skills*, Series 4 Handbook, Sydney University Press, 1976.
- WAGNER A. C., Changing teacher behavior : a comparison of microteaching and cognitive discrimination training, *Journal of Educational Psychology*, American Psychological Association, vol. 64, 1973.
- WALLACE M. J., *Microteaching and the teaching of English as a second or foreign language : report on Year One*, Edimbourg, Moray House, 1979.
- WALLACE M. J., *Microteaching and the teaching of English as a second or foreign language : report on Year Two*, Edimbourg, Moray House, 1980.
- WARD B. E., *A survey of microteaching in NCATE accredited secondary education programs*, Research and Development Memorandum n° 70, Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University, 1970.
- WARD P. M., *The use of the portable videotape recorder in helping teachers self-evaluate their teaching behavior*, thèse de doctorat, Berkeley, 1970.
- WEISS F., *Micro-enseignement et formation des professeurs de langues vivantes*, Ed. BELC, 1972.
- WEISS F., Le micro-enseignement dans la formation des professeurs de langues. *Le Français dans le Monde*, n° 91, vol. 12, septembre 1972.
- WRAGG E. C., The influence of feedback on teachers' performance, *Educational Research*, vol. 13, n° 3, 1971.

WRAGG E. C., *Teaching teaching*, Londres, David & Charles, 1974.

YOUNG M., PERRATON H., JENKINS J. et DODDS D., *Distance teaching for the third world : the lion and the clockwork mouse*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1980.

ZAY D., *L'audio-visuel : facteur d'innovation dans la formation des enseignants (ronéoté)*, EN Livry-Gargan, 1981.

Index

Les termes en *italiques* sont des titres d'aptitudes pédagogiques ou de mini-stages.

- ACHESON, 13-4.
ACP, 77, 187.
acquiescement superficiel, 62, 88, 118.
acquisition d'aptitudes socio-affectives et psychomotrices, 179 ;
automatisation, 179, 181 ;
voir : changement d'attitudes, modification de comportement.
affinement, voir : reprise.
Afrique, 187.
aides visuels (apt.), 70, 72, 126, 141, 174, 177, 239, 274-277.
Allemagne, 14, 204, 233.
ALLEN, 11, 13, 15, 34, 42, 63-65, 67, 80, 82, 86, 92, 100, 102, 105, 114-117, 119-120, 122, 124, 130, 185, 194, 216, 219-220, 304.
ALTET, 187, 199-200, 304.
ambiance sécurisante, 21-22, 26, 72, 85, 90, 93-95, 98, 212 ;
voir : motivation.
analyse, 15, 17, 89-90, 187, 203, 205-206, 215 ;
voir : feedback.
analyse des manuels (mini-stage), 231.
analyse interactionnelle, 210 ;
voir : FIAC.
ANGELINI, 234.
animation de groupe, 61-62, 118 ;
voir : M-E collectif.
APPLEBEE, 233, 304.
apprentissage :
par l'action, 17, 20, 200 ;
par la répétition, 21 ;
progression dans l'apprentissage, 21 ;
individualisé (chez le stagiaire), 22, 35, 200, 225-226, 234 ;
individualisé (chez l'élève), 215-216, 229.
apprentissage cognitif, 20, 24, 61, 67, 69, 99-100, 151, 210, 214, 219, 223-224, 233, 235 ;
voir : conception cognitive.
apprentissage distribué, 102 ;
voir : stage étalé.
apprentissage massé, 102 ;
voir : stage intensif.
apprentissage vicariant, 23.
appropriation (Mode A de Mottet), 205, 207-210.
aptitudes :
découpage de l'acte d'enseigner, 15, 17, 24, 35 ;
faisceau de comportements, 16 ;

- définition, 16, 137 ;
 caractère interdisciplinaire, 139, 142-143 ;
 générales, interdisciplinaires, 70, 139-143 ;
 simples, 177, 179-180, 200 ;
 de base, 8, 217 ;
 domaines pédagogiques et didactiques, 138 ;
 aptitudes et « techniques », 138-139, 211 ;
 tableau modulaire de Wallace, 138 ;
 réalisation dans les différentes matières, 70-71 ;
 spécifiques à la matière, 143 ;
 complexes, 100 ;
 interactives, 126 ;
 centrées sur le comportement élève, 173, 200, 208-209 ;
 intégratives, 176-179, 200, 203 ;
 degré de difficulté, 101, 173 ;
 isolement et mise en évidence, 144 ;
 conditions de détermination, 144, 147 ;
 choix d'aptitudes à traiter, 39, 50, 52, 54-58, 179 ;
 pré-choix par le formateur, 56-57 ;
 ordre de traitement, 56, 129 ;
 importance accordée aux différentes aptitudes, 169-170 ;
 recomposition de l'acte d'enseigner, 21 ;
 intégration des aptitudes, 21, 28, 38, 176-182, 193, 217 ;
 intégration cumulative, 180 ;
 validité des aptitudes, 145-146 ;
 183, 215 ;
 validation sociologique, 145-146, 192 ;
 relativité, détermination culturelle, 145-146, 183-184, 191-192 ;
 aptitudes universelles, 192 ;
 sous-aptitudes, 181 ;
 voir : acquisition d'aptitudes, classification d'aptitudes, divers noms d'aptitudes (annexe II et index), ARDOINO, 113, 304 ;
 ARGYLE, 23, 179, 304.
 art d'enseigner, 196.
 artificialité du M-E, 37, 127-128 ;
 voir : objections.
 attention des élèves (apt.), 140, 144, 170, 176-178, 180, 238.
 attitudes libérales, 28, 39, 186-188 ;
 voir : changement d'attitudes.
- AUBERTINE, 14, 119, 194, 220.
 Australie, 14, 68, 98, 121, 134.
 autocritique, 19, 26, 28.
 autoscopie, 18-20, 27-28, 86, 95, 116, 204 ;
 voir : réactualisation.
 auto-évaluation du formateur, 30, 119 ;
 questionnaire, 298.
 auto-évaluation par le stagiaire, 19, 25-26, 31, 37, 75, 79, 86, 88-89, 91, 97, 107-108, 113, 147, 189, 195, 199-202 ;
 auto-évaluation dans les mini-stages, 227 ;
 prise en charge de sa formation par le stagiaire, 113 ;
 voir : évolution du stage.
 avantages du M-E :
 aux yeux des formateurs, 29-30, 195 ;
 aux yeux des stagiaires, 194 ;
 voir : efficacité.
- BAIRD, 204.
 BANDURA, 23, 63-64, 304.
 BARTLEY, 23, 195, 304.
 BEATTIE et TEACHER, 211.
 behaviorisme, 20, 33-34, 36, 99, 115, 205-206, 215, 218-219, 223.
 Belgique, 214.
 BELLACK, 150, 154, 305.
 BELT, 134.
 BERBAUM, 237, 305.
 Berkeley, 59, 226, 230, 234.
 BERLINER, 42, 305.
 BIANCHERI, 14, 305.
 BIDDLE et ELLENA, 105, 154, 305.
 bilan, 51, 106 ;
 voir : post-test.
 bilan de stage, 106-108 ;
 fiche, 297.
 BLOOM, 124, 165, 229.
 BORG, 14, 45, 59, 64, 66, 102, 114, 178, 226-227, 232-233, 305.
 BORGER et SEABORNE, 102, 305.
 brainstorming, 230.
 Brigham Young, université, 134.
 BRITTEN, 128, 171, 180, 220, 305.
 BROPHY et GOOD, 184, 305.
 BROWN, 98-99, 115, 118, 213-214, 235, 305.
 BRUMFIT, 66.
 BRUSLING, 122, 219, 305.
 Buenos-Aires, 221.

- Bulletins de Liaison du CCEN, 205, 305.
 BUSH, 13, 185, 305.
 BUTTS, 153.
- cadres de référence* (apt.), 70, 141, 143, 170, 238.
 Caen, 205.
 caméras, téléguidées ou mobiles, 78, 83 ;
 voir : studio.
 CANNISH, 126.
 Canada, 14.
 CARVER, 93, 210, 212.
 CATTELL, 183.
 CCEN, 14-15, 205, 305.
 CERI, 14.
 Centre de Recherche de l'ENS de Dakar, 235.
 CFTV, 14, 212, 300-301 ;
 voir : enregistrement.
 changement d'attitudes, 23, 26, 28-29, 36-37, 61-62, 87, 90, 184-189, 198-199, 213, 224 ;
 voir : modification des comportements, attitudes libérales.
 « choc salutaire », 38.
 chronométrage, 52, 77, 82 ;
 tableau de conversion (tours de compteur), 52 ;
 voir : enregistrement.
 CLARK, 13, 15, 67.
 classe normale, réelle, 22, 25, 37-38, 47-48, 65, 105, 197, 200.
 classification d'aptitudes, 172-182 ;
 ressemblances, 173 ;
 classification de Turney, 173-176 ;
 hiérarchisation, 173, 176, 178 ;
 pyramide de Hargie et Maidment, 181-182.
 CLAUS, 64, 69, 86, 306.
 clinique de M-E, 13, 112.
 clôture (apt.), 72, 142, 170, 174, 177, 207, 240, 243, 245.
 COLLOFELLO, 127.
 COMBS, 204, 306.
communication non-verbale (apt.), 39, 126, 140, 170, 174, 177, 238, 258-260.
communication verbale (apt.), 71, 126, 140, 168-170, 174, 177, 208, 238, 246-249, 290-293.
 complexité de l'acte d'enseigner, 38.
 conception cognitive du M-E, 36-37, 204 ;
 schéma, 189 ;
 voir : apprentissage cognitif.
 connaissance immédiate des résultats, 93, 218 ;
 voir : réactualisation.
 CONNORS et EISENBERG, 190.
 conseiller pédagogique, 196.
 contenus des micro-leçons, 69-72, 288-295 ;
 contenus interdisciplinaires, 69-71, 289-290 ;
 contenus liés à la matière, 288-289 ;
 matériel, 73-75 ;
 « T » découpé, 292-293 ;
 jeu des rectangles de Ryan, 291-292.
contrôle des résultats obtenus (apt.), 39, 142, 169-170, 174, 239.
 COOK, LEEDS et CALLIS, 187.
 COOPER, 13, 116, 306.
correction des fautes de langage (apt.), 143, 148-149, 156-161, 167-168.
 cours modèles, leçons de démonstration, 23, 29.
 CRAHAY, 172, 214-219, 306.
 CRIPWELL, 66, 126, 214, 306.
 cycle de travail, 18, 41, 43, 100-101 ;
 cycle complet, 46, 56-57, 101, 103 ;
 demi-cycle, 56-57, 101-103.
- DAVIS, 185, 306.
 De LANDSHEERE, 150, 214, 306.
 De LORENZO, 211, 306.
 décomposition de l'acte pédagogique ;
 voir : aptitudes.
 déformation professionnelle de l'enseignant, 133 ;
 voir : auto-évaluation par le stagiaire, formateur.
 dessin (matière), 70.
 diagnostique, 51, 106 ;
 voir : prétest.
 didactique, 195.
 DIEYE, 280.
 démonstration, 23 ;
 ME de —, 212.
 dimensions de l'acte pédagogique :
 préactive, 213-214 ;
 rétroactive, 18, 134, 199, 201, 206, 213 ;
 voir : trois « P ».
 dimensions comportementales (Ryans), 183-184.
 dimensions, sous-dimensions pédagogiques (Hargie et Maidment), 181-182.

- discipline (apt), 126, 176.
 distribution des rôles, 25, 122, 129-132, 175, 180 ;
 démonstration teaching lesson, 130.
dramatisation et distribution des rôles (mini-stage), 229.
 DUGAST, 33, 306.
 DUTHIE, 170.
 dynamique de groupe, 44, 187 ;
 voir : M-E collectif.
- effet cosmétique, 32, 51, 82.
 effets sur les autres composantes de la formation, 29-30 ;
 voir M-E informel, formateur.
 efficacité du M-E, 20-26, 35, 183-195, 202, 226 ;
 validation interne, 184, 190 ;
 validation externe, 184, 190-193, 195, 215 ;
 voir : transfert.
- élèves des classes d'application, 26, 43, 77, 120-124 ;
 intérêts des élèves, 26, 47, 126, 197 ;
 élèves-cobayes, 26, 120, 197 ;
 élèves volontaires, 121 ;
 élèves payés, « professionnels », 122, 204 ;
 vrais élèves, 121.
 élèves « authentiques », 122 ;
 élèves spécialisés, 123 ;
 classes de permanence, 65, 83, 122-124 ;
 changement d'équipe d'élèves, 83 ;
 horaire des élèves, 43, 123 ;
 niveaux, 56-57.
 âge, 122, 176 ;
 motivation, 83, 121, 124 ;
 élèves « programmés » ; voir : distribution des rôles ;
 effectifs de la micro-classe, 16, 180 ;
 voir : simulation, distribution des rôles.
- empathie* (dimension pédagogique), 181-182, 204.
 EN françaises, 14-5, 205-206, 235.
 EN de Lille, 14.
 EN de Tours, 234.
enchaînement et transitions (apt.), 240.
 enregistrement, 16 ;
 qualité de l'enregistrement vidéo, 79, 83 ;
 seulement sonore, 63-64, 86, 173 ;
 routine d'enregistrement, 53 ;
 panne technique, 81 ;
 caméras téléguidées ou mobiles, 78, 83 ;
 technicien, 77-78, 82 ;
 fiche de bande, 78, 83 ;
 objectif grand-angulaire, 78 ;
 régie, choix d'images, 78, 83 ;
 voir : essai, studio, maniement, chronométrage, magnétoscope.
- ENS de Dakar, 11, 27-28, 42, 162, 171, 177, 187, 235.
 ENS de Saint-Cloud, 14, 205.
enseignement individualisé en mathématiques (mini-stage), 229.
 enseignement magistral, 30 ;
 voir : *exposé*.
 enseignement programmé, 19, 21-22, 24.
 enseignement stéréotypé, professeur robot, 33-36 ;
 voir : style pédagogique personnel.
- ENSETP de Dakar, 187.
 équipement minimum en CFTV, 300-301 ;
 voir : studio.
- essai, 18, 29, 43, 57, 77-84 ;
 voir : enregistrement.
- ESTRELA, 183, 306.
 évaluation de la micro-leçon, 16-19, 26 ;
 évaluation intuitive, 197 ;
 évaluation par les pairs, 32 ;
 structure de l'évaluation, 154 ;
 voir : auto-évaluation, évaluation du stagiaire, feedback.
- évaluation du stage de M-E par les stagiaires, 28, 33, 50, 106, 108-109 ;
 moyens, 33 ;
 questionnaire, 299.
- évaluation du stagiaire, 30-32 ;
 évaluation finale, 76, 104-108 ;
 évaluation officielle, 31-32, 80, 104-108, 156-157, 166 ;
 évaluation différée, 231-232 ;
 voir : auto-évaluation, observation / évaluation, évaluation de la micro-leçon.
- évaluation globale d'un programme de M-E, 109.
- évolution (développement) du stage de M-E, 98, 113, 172, 181-182, 200 ;
 voir : non-directivité.
- « exorcisme », 59-60.
 exploration (Mode E de Mottet), 203, 205, 207, 210-212.
exposé (apt.), 39, 161, 169-170, 174, 177, 229, 240, 246-249.

- facilité à poser des questions (apt.)*,
16, 70-71, 131, 140, 167, 170, 175,
177-178, 238, 249-254.
- facteur multiplicateur, 235.
- Far West Laboratory, 226, 228.
- FAUQUET, 11, 151, 172, 205, 306.
- feedback, 18-9, 21, 29, 31, 84-98, 187 ;
définitions, 17, 84, 240 ;
besoin d'une procédure fixe, 87, 90 ;
initiation à la procédure, 54 ;
moyens de feedback, 85 ;
objectifs du feedback, 85 ;
durée, 43-90-91 ;
« règles » du feedback, 90, 94-97.
feedback différé, 42-43, 78-79, 81,
92, 102 ;
deuxième feedback, feedback de la
reprise, 76, 103-104 ;
réactions défensives en feedback, 80,
114 ;
évolution du feedback à travers le
stage, 98 ;
voir : analyse, feedback élève,
M-E collectif.
- feedback élèves, 54, 77, 82-83, 88-89,
132-134 ;
efficacité et justesse, 132-133 ;
renseignements fournis, 133 ;
questionnaires élèves, 133, 167-169 ;
bandelettes élèves, 167 ;
qualités du questionnaire élèves,
168 ;
participation des élèves au feed-
back, 134 ;
voir : simulation.
- fiabilité, 145, 150, 157, 166.
- FIAC, 149-151, 190, 199, 210, 228.
règle des deux tiers, 150 ;
voir : analyse interactionnelle.
- fiche de bande, 78, 83 ;
voir : enregistrement.
- fiche de préparation et d'auto-éva-
luation, 27, 74-76, 79, 88, 91, 108 ;
fiche, 296 ;
rappels pédagogiques, 74, 76 ;
retouches au plan, 75-76, 102 ;
retouches dans les mini-stages, 227 ;
voir : micro-leçon, contenus.
- fiches d'observation et d'évaluation,
30-31, 69, 78-81, 88, 91, 97, 108,
147, 150-167, 221 ;
fiches d'observation initiale, 112 ;
présentation des fiches, 60-61 ;
qualités essentielles, 31, 149 ;
validité, 31 ;
- fiabilité, 145, 150, 157, 166 ;
simplicité, 31 ;
entraînement au remplissage, 32,
112, 150, 166 ;
fidélité, 31, 153, 161-162, 164, 166 ;
valeur mnémotechnique, 155 ;
réticences des stagiaires, 50, 81-82,
170-171 ;
élaboration des fiches par les sta-
giaires, 49-50 ;
différents types de fiches, 151-152 ;
inventaires, 151-152 ;
échelles d'évaluation, 151-153, 156-
157 ;
fiches opérationnelles, 152 ;
grilles de codage, 151-152, 154,
157-158, 161-167 ;
fiches de conseils, 152 ;
fiches d'observation libre, 152 ;
voir : observation/évaluation, me-
sures à haute inférence, observation
globale.
- FLANAGAN, 183.
- FLANDERS, 150, 190, 228, 306-307 ;
voir : FIAC.
- focalisation contiguë, 64-65, 227.
- focalisation et relance des questions*
(apt.), 240.
- fondements théoriques du M-E, 20-25.
- formateur :
rôle du formateur, 113-117, 219 ;
démarche, 29-30, 32, 44, 57, 60-62,
79, 82-84, 86-87, 96-97, 103-104,
187-188, 207 ;
initiation, 117-119 ;
présence, 50, 73-74, 76-79, 86-88,
92, 97-98, 113-114 ;
micro-leçons faites par le formateur,
43, 48, 50, 63, 66, 83-84 ;
« lettres de créance », crédibilité,
66, 84 ;
modélisation implicite, 187-188 ;
attitudes des formateurs, 30 ;
avantages d'une initiation au M-E,
29-30, 119-120 ;
formateurs spécialisés, 120 ;
formateurs-chercheurs, 120 ;
préférence pour un même forma-
teur, 115 ;
connaissance du stagiaire par le
formateur, 115 ;
« téléguidage » des stagiaires, 50,
61, 207 ;
déformation professionnelle du for-
mateur, 96 ;

- erreurs de formateur, 117 ;
voir : auto-évaluation par le formateur, évaluation officielle, avantages.
- formation aux relations humaines (mini-stage), 231-232.
- formation intégrée ;
voir : intégration.
- formation traditionnelle, 22, 26, 39, 94, 114, 195-197 ;
voir : leçons d'essai, modèle global, observation globale, évaluation intuitive.
- FORTUNE, 13, 105, 116, 185, 307.
- français (matière), 70, 289, 293-295.
- France, 14-15, 205, 234.
- GEDDES, 66, 92-93, 100, 122, 126, 190, 195, 211-213, 306.
- General Learning Corporation, 63.
- GILMORE, 67.
- GIRIAT, 307.
- GOLDMAN, 186, 307.
- Göteborg, 233.
- Grande-Bretagne, 14, 121, 210, 213, 233.
- GREGORY, 185, 204, 307.
- GRIFFITHS, 63-66, 68-69, 85-86, 88, 99, 307.
- grille d'évaluation pédagogique globale de Stanford, 53, 105, 132, 185.
- grilles d'observation et d'évaluation ;
voir : fiches d'observation et d'évaluation.
- HAMILTON, 204.
- HANNOUN, 198, 307.
- HARGIE et MAIDMENT, 181-182, 307.
- HEATH et NIELSON, 307.
- HENDRY, 193, 307.
- hétéroscopie, 18, 20, 147, 199 ;
voir : observation structurée.
- histoire-géographie, 70, 143, 153, 289.
- HOERNER, 127-128.
- HOLDEN, 221, 307.
- Hollande, 14, 233.
- horaire de stage ;
voir : programmation.
- HUGHES, 150, 307.
- identification d'aptitude, 58-62, 68, 147, 207, 224 ;
voir : présentation d'aptitude.
- imprégnation par la méthode, 47.
- imprégnation par une aptitude ;
voir : modélisation cumulative.
- individualisation de la formation ;
voir : apprentissage, style pédagogique personnel.
- inspecteurs (formation par M-E), 119.
- insuccès du stagiaire, 19, 86, 107 ;
voir : stratégie des « autres comportements possibles ».
- intégration du M-E aux autres composantes de la formation, 47, 49, 193, 199-202 ;
schéma, 201.
- interactions :
élève-élève, 39 ;
maître-élève, 39, 86 ;
voir : FIAC.
- intersubjectivité, 153, 155 ;
voir : fiches d'observation, observation/évaluation.
- JENSEN et YOUNG, 186, 307.
- jeu de rectangles de Ryan, 291-292.
- JOHNSTONE, 195.
- KALLENBACH et GALL, 185, 307.
- KISS, 69.
- KISSOCK, 63, 187, 307.
- KITCHING, 66-67, 97, 152, 173, 307.
- KLINZING et WEISS, 205, 307.
- KORAN, 24, 65, 66-68, 307.
- Laboratoires d'Essais pédagogiques, 234.
- Lancaster, 233.
- langues vivantes, 16, 70, 72, 131, 138, 143, 148-149, 156, 210-211, 224, 242, 251, 253, 258-260, 262-264, 272-273, 275-277, 289.
- LAWLESS, 220, 308.
- leçons de démonstration, 23, 29.
- leçon d'essai traditionnelle, 29, 94, 211.
- LEITH et BRITTON, 127.
- LELES, 183.
- LEVIS, 102, 124, 126-128.
- Leyde, 233.
- Liège, 214, 217.
- LIMBACHER, 186, 308.
- LINARD, 20, 95, 98, 205, 308.
- locaux du M-E :
choix de site, 123 ;
salles de feedback, 43 ;
taux d'utilisation, 43, 79 ;
voir : studio.

- MACLEOD, 36-37, 86, 88, 308.
 magnétoscope (possibilité de montages), 63-64, 69, 92 ;
 voir : enregistrement.
- MAIER, 88, 308.
 maîtres d'application, 23.
- Malawi, 220.
- maniement des appareils, 51, 78, 82-83, 92, 118, 226 ;
 initiation, 51 ;
 démystification, 82.
- MANSOUR, MAVROÏDIS et XYPAS, 87, 308.
- matériel auto-didactique, 22, 45, 57, 59, 68, 91, 226-234 ;
 voir : recyclage.
- mathématiques, 38, 70, 72, 143, 229, 242, 279-280, 288.
- MCÁLEESE, 92, 116, 152, 308.
- MCDONALD, 42, 63-65, 80, 85-86, 102, 114, 219, 308.
- MCINTYRE, 31, 36-37, 67, 86-88, 98-99, 153-154, 161, 166, 170, 190, 261, 308.
- McKNIGHT, 63, 100, 102, 153, 161, 308.
- Média Formation, 14-15, 205-206, 234, 308.
- MEICHENBAUM, 66.
- mesures à haute inférence, 145, 155 ;
 à faible inférence, 144, 152-153, 155-157 ;
 voir : observation/évaluation.
- méthode argentine, 221-223.
- méthodologie, pédagogie spéciale de la matière, 25, 29, 49, 93, 193, 198, 201.
- MEUX, 154.
- MIALARET, 11, 145, 150, 187, 197, 205-206, 235, 308.
- M-E (types) :
 par aptitudes, 205 ;
 centré sur le maître, 172 ;
 centré sur l'élève, 180-181, 203, 215-217 ;
 centré sur le contenu, 204, 208 ;
 centré sur un problème, 210 ;
 coopératif, 214 ;
 correctif, 224-225 ;
 de démonstration, 212 ;
 par hétéroscopie seule, 212 ;
 « high tech », 220 ;
 « low tech », 220-221 ;
 « papier et crayon », 200, 220-221 ;
 sans vidéo, 42, 45, 52, 77-78, 87-88, 90, 147, 200, 203, 220-223 ;
 par stratégies, 205 ;
 « à la carte », 28, 200 ;
 « informel », 30, 220 ;
 exploratoire, 204 ;
 fonctionnel, 172, 214-219 ;
 voir : modes principaux, M-E individuel, M-E collectif, M-E classique, mini-stages, méthode argentine, origines.
- M-E classique, 18, 33, 202, 210, 223 ;
 critiques de Crahay, 214-219 ;
 voir : M-E (types), variantes.
- M-E collectif, par groupes, 21, 27, 41-44, 46, 57, 79-84, 93-98 ;
 effectifs du groupe, 43 ;
 programmation, 43, 46 ;
 groupes interdisciplinaires, 70-71 ;
 ordre de passage, 83 ;
 autorité du groupe, 60 ;
 valeurs du groupe, 61 ;
 « règles » du feedback collectif, 90, 94-97 ;
 voir : animation de groupe, dynamique de groupe, relations de groupe.
- M-E individuel, 41-46, 57, 77-78, 101, 225-226.
- micro-entretien, 119.
- micro-leçon :
 préparation, 69-76 ;
 aide à la préparation, 50, 73-75 ;
 préparation anticipée, 48, 75, 84 ;
 objectifs, 73 ;
 objectifs pédagogiques, 73-77, 88-90, 99, 103, 208 ;
 objectifs didactiques, 74, 76, 89, 99, 208 ;
 durée, 38, 42, 72, 180, 211 ;
 variété des prestations, 72, 74 ;
 enchaînement des prestations, 38, 50, 72, 83 ;
 voir : contenus, fiche de préparation, évaluation de la micro-leçon.
- micro-séquences, 206.
- micro-situations, 206.
- milieu socioculturel des élèves, 206-207, 216, 255.
- mimétisme involontaire, 59, 68 ;
 voir : modélisation perceptuelle.
- mini-stages, 178, 226-234 ;
 suivi, 227 ;
 coût, 233-234 ;
 évaluation, 231-233 ;
 évaluation différée, 232-233.

- modélisation, 17, 23, 48, 58, 61-69, 85-86, 123, 199 ;
 acteurs professionnels comme modèles, 66 ;
 activités des stagiaires lors de la modélisation, 68-69 ;
 choix de personnes comme modèles, 66-67 ;
 contre-exemples, cas négatifs, 24, 44, 67-68, 86 ;
 durée, 68 ;
 « exorcisme », 59-60 ;
 efficacité, 63-64 ;
 micro-classe comme modèle, 65-66 ;
 modèle donné par le formateur, 63, 65-66 ;
 modèle global, 196 ;
 modèle en simulation, 65 ;
 modèle d'approche, 66 ;
 modèle de maîtrise, 66 ;
 modèle spécifique à la matière, 68 ;
 modèle vivant, 65 ;
 modèle filmé, 64 ;
 modèle truqué, 64 ;
 focalisation contiguë, 64-65, 227 ;
 modélisation dans les mini-stages, 227 ;
 modélisation cumulative, imprégnation par l'aptitude, 80, 101 ;
 modélisation perceptuelle, 24, 30, 56, 59, 63-66, 68, 86, 212, 301 ;
 modélisation symbolique, 23, 59, 61, 63-64, 147, 267, 270-271 ;
 objectifs de la modélisation, 62-63 ;
 protocoles, 64, 69 ;
 stagiaires comme source de modèles, 55 ;
 variété des modèles, 24 ;
 modélisation implicite, par le formateur, 187-188 ;
 voir : présentation d'aptitude, mimétisme involontaire.
- modes de travail ;
 voir : M-E individuel, M-E collectif.
- modes principaux du M-E (Mottet), 207-210 ;
 voir appropriation, exploration, niveaux de fonctionnement.
- modification des comportements, 23, 27-29, 32, 37, 60, 62, 90, 100, 133, 184-190, 192-193, 195, 213, 224, 233 ;
 schéma, 189 ;
 voir : changement d'attitudes.
- MOORE, 221.
- motivation du stagiaire, 21, 56, 114, 128, 156, 159 ;
 voir : ambiance sécurisante.
- MOTTET, 14-15, 205, 207-210, 212, 214, 219, 234, 309.
- MTAI (Minnesota Teachers Attitudes Inventory), 187.
- Nimègue, 233.
- Nîmes, séminaire interacadémique (1978), 206.
- niveaux de fonctionnement du M-E (Mottet), 208-209 ;
 voir : modes principaux.
- NOËL, 234.
- non-directivité, 24-25, 29, 39, 44, 49, 55-57, 60, 69, 82, 89-90, 92, 96-97, 115, 118, 150, 188-189, 192, 204, 207, 209, 218-219, 223-224 ;
 prise en charge de sa formation par le stagiaire, 113 ;
 voir : évolution du stage de M-E.
- Norvège, 14.
- notation du stagiaire ;
 voir : évaluation officielle.
- NUTHALL, 186, 190, 309.
- objectif grand-angulaire (de caméra), 78.
- objectifs du M-E, 17, 22, 27-28, 33, 48-51, 105-106 ;
 choix d'objectifs, 24 ;
 objectifs opératoires, 25 ;
 objectifs socio-affectifs, 49, 201 ;
 objectifs méthodologiques, 49 ;
 objectifs techniques, 49, 144 ;
 présentation, 48-51.
- objectifs de la formation pédagogique, 198-202.
- objectifs de la micro-leçon ;
 voir : micro-leçon.
- objections au M-E, 33-39.
- observation/évaluation, 30, 81, 152-155 ;
 structure d'une évaluation, 154 ;
 voir : fiches d'observation et d'évaluation, mesures à haute inférence.
- observation globale, « sauvage », 20, 22-23, 80, 196.
- observation structurée, « armée », 22, 56, 80, 201, 203, 212.
- OCDE, 233.
- OLIVERO, 89, 309.
- organisation de la classe pré-scolaire (mini-stage), 229.

- origines du M-E, 13-14.
ORME, 24.
- PALMER et WHITE, 87, 309.
PANIS, 278.
panne technique, 81.
Paris X, université, 205.
participation (apt.), 126, 131, 142, 170, 174, 178, 180, 188, 239, 285-287.
participation des stagiaires, 26, 29-30, 39, 49-50, 80, 204, 220 ;
aux tâches de studio, 50-51, 82-83, 171 ;
à la prise de décisions, 50, 55-58 ;
au feedback, 87, 95-96.
pédagogie figée, 146, 192, 196-197.
pédagogie liée à la matière, 70.
pédagogie spéciale de la matière ;
voir : méthodologie.
pensée divergente, 230.
PERAYA, 42, 309.
perception, 189, 201, 213, 220.
PERKINS, 150, 309.
PERLBERG et KREMER, 186, 309.
PERROTT, 178, 233, 309.
philosophie (matière), 70.
philosophie de l'éducation, 184.
PIAGET, 217.
plan de la micro-leçon ;
voir : fiche de préparation.
planification (mini-stage), 179.
post-test, 32-33, 51, 104, 106-108 ;
dans les mini-stages, 227, 231-232 ;
évaluation différée, 232-233.
PRAX, 205.
prédiction (en modélisation symbolique), 69.
préparation des élèves à répondre (apt.), 170, 174, 240.
présentation de l'aptitude, 58-69, 147, 199 ;
durée, 69 ;
présentation anticipée, 48, 54, 75, 84 ;
présentation par découverte, 59, 207, 210 ;
questionnaires de présentation, 59-60, 147-149, 241-286 ;
voir : identification, modélisation.
présentation du M-E, 48-51.
prestation sélective, 221-223.
pré-supposés culturels de l'enseignement moderne, 191-192.
prétest, 32-33, 51-55, 104, 106-108 ;
contenu, 51-52 ;
grilles d'évaluation, 54-55 ;
justification du prétest, 51-52 ;
prétest dans les mini-stages, 227, 231-232 ;
visionnement du prétest, 51-52, 54, 56.
prise d'engagements, 89-90, 97, 103, 107, 113, 118, 147, 189.
professeur-robot, enseignement stéréotypé, 33-36 ;
voir : style pédagogique personnel.
professeur-tacticien, 67.
profils d'enseignant, 201-202.
profil pédagogique, 106-108 ;
fiche, 297.
programmation ;
horaire de stage, 42-43, 45-46 ;
en travail collectif, 43, 46 ;
en travail individuel, 45.
protocoles, 64, 69.
psychologie ;
animale, 191 ;
constructiviste, 217 ;
de l'apprentissage, 19, 22, 24, 184, 191 ;
sociale, 23-24 ;
psychopédagogie, 25, 32, 49, 93, 193, 198, 201, 204 ;
voir : behaviorisme, apprentissage cognitif.
- Québec, 14.
questionnaires, 51 ;
élèves, 167 ;
formateur, 98 ;
observation, 241 à 286 ;
présentation, 147 à 149, 241-286 ;
stagiaires, 299.
questionnement efficace, niveau primaire (mini-stage), 178, 227-228.
questions d'approfondissement (apt.), 64, 100, 141, 161, 165-166, 169, 175, 228, 237, 239-240, 264-268.
questions de découverte (apt.), 64.
questions de départ, 265-268.
questions de discussion (apt.), 142, 169-170, 175, 239.
questions de réflexion (apt.), 71, 100, 141, 144, 161, 165-166, 169-170, 175, 229, 239, 268-271.
questions divergentes (mini-stage), 229-230.
questions entre élèves (apt.), 131, 142, 175, 177, 239.
questions posées par les élèves au maître (apt.), 169-170, 175, 240.

- questions pour animer une discussion (mini-stage), 228.
- réactualisation par vidéo, 42, 78, 81, 93, 218-219.
- recettes, r c tologie, 145, 196-197.
- recherches-action, 120.
- recomposition de l'acte d'enseigner ; voir : intégration, aptitudes.
- recyclage, 17, 22, 44-45, 56, 60-61, 101, 111-112, 114, 178, 223-236 ; résistances lors du recyclage, 225 ; individualisation en recyclage, 225-226 ; voir : travail correctif, matériel autodidactique.
- régie, choix d'images, 78, 83 ; voir : enregistrement.
- règle des deux tiers, 150 ; voir FIAC.
- « règles » du feedback collectif, 90, 94-97 ; voir : M-E collectif.
- régression entre essai et reprise, 100.
- relance des questions, 141, 165, 190, 228, 231, 240, 264-266, 268, 273.
- relations de groupe, 27, 201 ; voir : M-E collectif.
- relativité culturelle des aptitudes ; voir : présupposés, aptitudes.
- renforcement (apt.), 39, 70-71, 126, 140, 161-162, 167, 170, 174, 178, 188, 191, 207, 215, 238, 255-258.
- renforcement des succès du stagiaire ; voir : succès.
- renouveau pédagogique, 146, 198-199, 235-236.
- répétition (apt.), 64, 100, 141, 161, 165-166, 169, 175, 228, 237, 239-240, 264-268.
- reprise, 14, 17, 29-30, 43, 57, 74, 76, 98-104, 129 ; efficacité, 99-102 ; régression, 100 ; temps d'affinement, 45-46, 100, 102-103 ; reprise dans les mini-stages, 227 ; voir : feedback.
- RESNICK, 69.
- respect (dimension pédagogique), 182, 204.
- REUHLIN, 102, 179, 309.
- RINVOLUCRI, 225, 309
- ROSENSHINE, 144, 152,
- ROSS, 23,
- RYAN, 11, 13, 34, 82, 92, 115, 117, 119-120, 122, 124, 130, 194, 216, 220, 291-292.
- RYANS, 183-184, 309.
- SALOMON, 85, 309.
- savoirs, 198-199 ; savoir-devenir, 198-199 ; savoir-être, 26-27, 49, 181, 198-199 ; savoir-faire, 26-27, 49, 181-182, 198-199, 209 ; savoir-observer, 26-27.
- SCC (apt.), 177, 245.
- schèmes conceptuels, 20, 36-37, 112, 213.
- sciences (matieres), 70, 72, 143, 242, 278, 280-281, 289.
- SCHIFF, 34, 309.
- sensibilisation (apt.), 72, 126, 131, 137, 139, 144, 170, 174, 177, 207, 237, 241-245.
- séquence d'activité de base ; voir : cycle de travail.
- simplification en M-E, 15, 17, 25, 37-39, 191, 203.
- simulation, 65, 84, 120-122, 125-131, 173, 219, 221 ; types, 125-127 ; simulation réciproque, 221-223 ; feedback des élèves pairs, 127, 134-135 ; voir : distribution des rôles.
- Sinba Teacher Performance Evaluation Scale, 186.
- SKINNER, 20, 22, 191.
- SMITH, 129, 154, 183, 310.
- SOAR, 190.
- « solfège » du comportement gestuel, 151.
- sondage préalable (apt.), 161-164, 240.
- Sow, 48, 128, 171, 180, 220-221, 310.
- SPALDING, 150, 310.
- stage étalé, 46-48.
- stage intensif, 46-48.
- stage pratique, stage pédagogique externe, 29, 47-48, 101, 104, 115.
- stagiaire : rôles en M-E, 26 ; autonomie, 25 ; conception du rôle de l'enseignant, 55 ; souvenirs d'élève, 58 ; échanges entre stagiaires, 87 ; concurrence, 94-95 ; observateurs lors de l'essai, 80-81 ;

- lassitude, 107, 171-172 ;
 élèves-instituteurs, 70, 126 ;
 prise de conscience individuelle, 19, 60, 189 ;
 voir : participation, évaluation, auto-évaluation, non-directivité, évolution du stage.
- Stanford, 13-15, 34, 53, 63, 92, 98, 102, 105, 112, 116-117, 122, 130, 144, 172, 185, 203-205, 210, 214, 216, 237.
- stéréotype, 34, 35, 67.
- STEWART, 183.
- Stirling, 152-153, 161-167, 170, 237, 241, 248, 261.
- STONES, 111, 310.
- STONES et MORRIS, 104-105, 132, 134, 190, 310.
- STRASFOGEL, 11, 151, 172.
- stratégie des « autres comportements possibles », 86, 89-90, 94, 103-104, 117, 202 ;
 ME par « stratégies », 208.
- studio, 43, 50 ;
 équipement minimum, 300-301 ;
 plans de studio, 302-303 ;
 voir : enregistrement, maniement des appareils, CFTV.
- style pédagogique personnel, individuel, 22, 24-25, 28, 34-36, 107, 139, 179, 225 ;
 voir : professeur robot.
- succès du stagiaire, 19, 21, 86, 89-90, 94, 100, 104, 107, 218, 220 ;
 voir : insuccès, stratégie.
- Suède, 14, 233.
- « T » découpé, 292-293.
- TABA, 150, 310.
- tableau modulaire de Wallace, 138.
- technicien, 77-78, 82 ;
 voir : enregistrement.
- « techniques » et aptitudes, 138-139, 143, 211.
- technologie, 220-222.
- théorie, rapports avec la pratique, 25, 29, 193-202, 206.
- Tiers Monde, 14, 132, 220, 300-301.
- Toulouse, séminaire national (1978), 206.
- transcription des cours, 23 ;
 voir : modélisation symbolique.
- transfert des acquis du M-E, 21, 28, 37-38, 47-48, 120, 125, 128, 218, 224 ;
 M-E prédicteur de la performance ultérieure, 105, 202 ;
 adaptabilité ultérieure de l'enseignant, 26, 197-198.
- travail correctif, 28, 44-45, 48, 60, 101, 193, 200, 224-225 ;
 voir : recyclage.
- trois « P », 98, 111, 213-214 ;
 voir : dimensions de l'acte pédagogique.
- TROTT, 63-66, 68-69, 85-86, 115, 118.
- Tübingen, 14, 204, 233.
- TUCKMAN et OLIVER, 132, 310.
- TURNERY, 46, 66, 68-69, 86, 98, 102, 114, 116, 121, 124, 126-128, 134, 144, 173-176, 190, 193.
- Ulster, 98-99, 213.
- UNESCO, 193.
- universels de l'apprentissage, 192 ;
 voir : aptitudes.
- UNWIN, 92.
- utilisation des exemples (apt.), 140, 161, 170, 174, 177, 207, 237-238, 261.
- utilisation du matériel d'expérimentation (apt.), 143, 278.
- utilisation du tableau (apt.), 143, 207, 279-281.
- valeurs culturelles, 192 ;
 voir : aptitudes.
- valeurs sous-tendant les attitudes, 28-29, 36.
- validation du M-E ; voir : efficacité.
- validité des contenus du M-E ;
 voir : pré-supposés, aptitudes.
- variantes, diversité du M-E ;
 souplesse, 15, 34 ;
 axes de variation, 203-204 ;
 voir : M-E (types).
- variation des sources d'information (apt.), 126, 141, 161, 167, 170, 174, 176-178, 239, 281-284, 293-295.
- variété des types de question (apt.), 272-273.
- vidéoscopie, 18 ;
 voir : autoscopie, hétéroscopie, réactualisation.
- visionnement, 16 ;
 visionnement sélectif, 79, 92, 97, 103, 106, 117 ;
 voir : feedback, vidéoscopie.

- WALDROP, 124.
WALLACE, 93, 137-138, 173, 210, 212,
221-223.
WALLEN, 190.
WARD, B.E., 14, 29, 98, 117, 120-
121, 134, 169, 173, 185, 194, 220,
310.
WARD, P. M., 86, 310.
WEISS, 205, 310.
- WHITE, 153, 161.
WRAGG, 151, 310-311.
WRIGHT, 190.
- YORKE, 211.
YOUNG, 24, 65, 114, 311.
- ZAY, 204-205, 311.



Imprimé en France
Imprimerie des Presses Universitaires de France
73, avenue Ronsard, 41100 Vendôme
Septembre 1983 — N° 29 079

A un moment où l'on parle d'unification de la profession enseignante, la question d'une formation pédagogique systématique pour tous les enseignants est plus que jamais à l'ordre du jour. Tout métier s'apprend, mais comment, pour celui d'enseignant, éviter de développer la pratique en prenant en mains une vraie classe? Le micro-enseignement (M-E), stratégie rationnelle et active de formation, permet cette pratique sans risques. Née en 1963 aux Etats-Unis, cette méthode s'est répandue partout dans le monde et a considérablement évolué depuis sa parution. Dans les pays anglo-saxons la littérature sur le M-E abonde ; pas en France où le M-E, d'inspiration behavioriste, reçut un accueil d'abord mitigé puis se développa selon certains modes que ce livre résumera.

Cet ouvrage se veut, avant tout, le compte rendu d'une pratique quotidienne de la méthode et des conclusions qui ont été tirées de cette expérience par deux collègues formateurs d'enseignants du second degré. Pour ces praticiens, les apports du M-E à la formation traditionnelle sont indéniables au niveau de l'apprentissage de la pratique — aptitudes, modification de comportements, d'attitudes des formés — et de l'analyse et de l'auto-évaluation de leurs prestations. Les auteurs présentent donc la méthode, ses fondements théoriques, sa place en formation initiale et en recyclage et recensent d'autres possibilités d'utilisation du M-E.

L'objectif de ce livre, c'est de montrer que le M-E permet d'*apprendre à enseigner* tout en développant le style pédagogique personnel de chaque enseignant.

Marguerite Altet est professeur de psycho-pédagogie à l'Ecole normale supérieure de l'Université de Dakar.

J. Donard Britten est formateur des professeurs de langues vivantes dans le même centre de formation d'enseignants.

Participant d'une démarche de transmission de fictions ou de savoirs rendus difficiles d'accès par le temps, cette édition numérique redonne vie à une œuvre existant jusqu'alors uniquement sur un support imprimé, conformément à la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012 relative à l'exploitation des Livres Indisponibles du XX^e siècle.

Cette édition numérique a été réalisée à partir d'un support physique parfois ancien conservé au sein des collections de la Bibliothèque nationale de France, notamment au titre du dépôt légal. Elle peut donc reproduire, au-delà du texte lui-même, des éléments propres à l'exemplaire qui a servi à la numérisation.

Cette édition numérique a été fabriquée par la société FeniXX au format PDF.

Couverture :

Conception graphique — Coraline Mas-Prévoist
Programme de génération — Louis Eveillard
Typographie — Linux Libertine, Licence OFL

*

La société FeniXX diffuse cette édition numérique en accord avec l'éditeur du livre original, qui dispose d'une licence exclusive confiée par la Sofia — Société Française des Intérêts des Auteurs de l'Écrit — dans le cadre de la loi n° 2012-287 du 1^{er} mars 2012.