

# L'outil vidéo associé au micro-enseignement dans le cadre des formations pédagogiques destinées aux enseignants de l'ULiège

**Dominique VERPOORTEN**  
**Catherine DELFOSSE**  
**Françoise JÉRÔME**

*ULiège  
Institut de formation et de recherche en  
enseignement supérieur (IFRES)  
UR Didactique et formation des ensei-  
gnants (DIDACTIfen)*

## 1. Contexte et cadrage théorique

Les séances de micro-enseignement dont il est question ici font partie d'un catalogue de formations pédagogiques proposées chaque année au personnel enseignant (chargés de cours et assistants) de l'Université de Liège récemment désigné. Les nouveaux encadrants ont l'obligation de s'inscrire à un certain nombre de ces formations qui durent chacune (à quelques exceptions près) une demi-journée. Les séances intitulées « Questionner ma pratique par la technique du micro-enseignement » correspondent à une unité de formation pédagogique (UFP) et sont animées par deux formateurs de l'Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur (l'IFRES). Étant donné les spécificités du dispositif, la participation à une séance de micro-enseignement se limite à trois personnes maximum.

Les séances de formation axées sur le micro-enseignement visent une prise de recul critique des

participants par rapport à leurs pratiques d'enseignement. La technique du micro-enseignement fait depuis longtemps (Allen & Eve, 1968) partie des stratégies de formation initiale des enseignants, toutes disciplines et tous niveaux confondus (entre autres : Fernandez, 2010 ; Koross, 2016 ; Reddy, 2019). En formation initiale, cette technique permet l'acquisition de certaines « ficelles » du métier (prise de parole, interactions avec les apprenants...).

Les séances de micro-enseignement organisées et dispensées par l'IFRES s'adressent surtout à des (jeunes) scientifiques, la plupart sans formation pédagogique préalable, qui débutent dans leurs activités d'enseignement. L'intégration de l'outil vidéo (Kourieos, 2016) dans ces séances permet un jeu de miroirs (l'Anson, Rodrigues & Wilson, 2003) menant à une analyse précise des compétences de scénarisation et d'animation de ces enseignants. Les échanges avec les pairs et les formateurs qui succèdent à chaque prestation filmée sont des occasions riches de propositions bienveillantes d'amélioration mais aussi de confirmation élogieuse de savoir-faire et de savoir-être à caractère pédagogique. La réflexivité en jeu dans ces séances contribue à rendre les participants plus autonomes dans leur développement professionnel en tant qu'enseignants (Donnelly & Fitzmaurice, 2011).

## 2. Scénarisation pédagogique du dispositif

Chaque séance de micro-enseignement se décline en trois étapes.

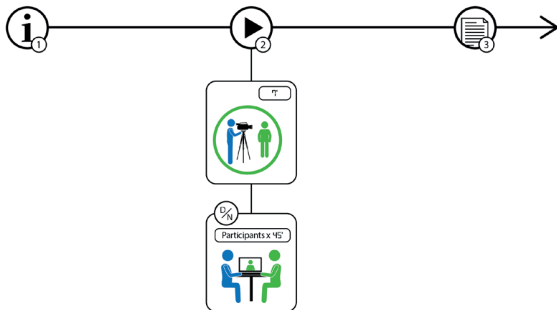


Figure 1 : Scénarisation pédagogique du dispositif

## 2.1. Étape 1 : préparation individuelle

La première étape poursuit deux objectifs : 1) informer les enseignants du déroulement de la séance de micro-enseignement à laquelle ils se sont inscrits et 2) leur permettre de préparer leur intervention personnelle lors de cette séance. Pour ce faire, chaque enseignant reçoit un e-mail contenant des informations sur le déroulement de la séance, ainsi que des consignes de réalisation du support PowerPoint qui devra être utilisé pour animer une brève séquence d'enseignement d'une durée de sept minutes sur un thème (professionnel ou loisirs) au choix. Le temps consacré à la préparation individuelle varie en fonction des participants.

## 2.2. Étape 2 : prestation individuelle filmée et débriefing collectif

Cette étape a pour objectif principal l'analyse des prestations de chaque participant en matière de scénarisation et d'animation d'une brève séquence d'enseignement. Elle représente le « cœur » du dispositif et prévoit l'enregistrement vidéo de chaque prestation. Pendant la séance de formation, chaque enseignant-participant anime une séquence d'enseignement d'une durée de sept minutes sur un thème de son choix. La séquence est filmée par une caméra fixe placée dans un coin du local de formation. Les autres personnes présentes à la séance (pairs et formateurs) jouent le rôle des étudiants et réagissent en fonction des sollicitations de l'animateur.

Directement après chaque prestation, l'enregistrement vidéo de celle-ci est projeté au groupe. La projection donne ensuite lieu à un débriefing collectif d'une durée approximative de quarante-cinq minutes. Chaque débriefing se déroule comme

suit : l'enseignant-animateur de la séquence filmée commente sa propre prestation, puis les autres personnes présentes (pairs et formateurs) communiquent tour à tour leurs propres commentaires formatifs visant à contribuer au développement professionnel de l'enseignant (approche développementale) et ce, par le biais de conseils d'amélioration, de propositions constructives ainsi que d'éloges à l'égard des points forts de la prestation. La mise en évidence de points forts peut d'ailleurs correspondre à une approche normative dans la mesure où les aspects de la performance jugés particulièrement réussis peuvent servir d'exemples de bonnes pratiques aux autres participants.

L'autocritique de l'enseignant-animateur et les *feedbacks* qu'il reçoit sont outillés par une grille de critères qualitatifs distribuée en début de séance et portant sur divers aspects de la pratique enseignante (clarté de la communication, présentation des objectifs d'apprentissage, interactions avec les étudiants, qualité du support de présentation...). Chaque intervenant est libre de commenter la prestation filmée en fonction des critères de son choix. Les formateurs veillent toutefois à ce que tous les critères applicables soient considérés.

## 2.3. Étape 3 : rapport individuel de fin de formation

La troisième et dernière étape est quelque peu dissociée des deux premières, dans la mesure où elle consiste pour chaque enseignant à faire rétrospectivement le point sur l'ensemble des formations pédagogiques suivies (dont celle portant sur le micro-enseignement dans le cas où l'enseignant y a participé). Ce bilan réflexif poursuit un double objectif : 1) faire valider le parcours de formation exigé par l'institution et 2) préciser les apports spécifiques de ces formations au développement professionnel de l'enseignant. Concrètement, le rapport réflexif contient la liste des formations suivies ainsi qu'un texte d'une page qui explique ce que l'enseignant a retiré de ces formations. L'enseignant précise aussi ce qui, dans ces formations, lui a permis d'enrichir ses propres pratiques d'enseignement et de faire évoluer son identité professionnelle et/ou ses représentations personnelles relatives au métier. Aucune consigne de rédaction plus précise n'est donnée. Le rapport réflexif peut aussi contenir des réflexions critiques concernant les formations suivies.



### 3. Obstacles rencontrés

---

En ce qui concerne d'éventuelles difficultés inhérentes à la mise en œuvre de ces séances de micro-enseignement, on peut faire la distinction entre les difficultés éprouvées par certains participants et celles rencontrées par les formateurs eux-mêmes.

Pour les enseignants qui participent aux séances, les difficultés — si elles se présentent — consistent à comprendre correctement les consignes de préparation de la séance (cf. étape 1) ainsi que les critères d'observation de la grille proposée pour le débriefing des brèves séquences d'enseignement (cf. étape 2). Ces difficultés se manifestent par les questions que certains participants adressent aux formateurs. Une autre difficulté consiste à donner un aperçu « représentatif » de ses pratiques d'enseignement en sept minutes : de nombreux enseignants estiment qu'il s'agit là d'un réel défi. Cependant, le débriefing qui suit la prestation les convainc de la richesse d'une telle expérience.

Du côté des formateurs, les difficultés se situent surtout au niveau de la qualité des *feedbacks* à dispenser. Ceux-ci doivent être à la fois constructifs, argumentés et justifiés par des références à la littérature mais aussi réalistes (ils doivent tenir compte du contexte de l'enseignant).

### Bibliographie

---

Allen, D.W. & Eve, A.W. (1968). Microteaching. *Theory into Practice*, 7(5), 181–185.

Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2011). Towards productive reflective practice in microteaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 48, 335–346.

Fernandez, M.L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351–362.

Koross, R. (2016). Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching skills: Pre-service teachers' perspective. *IRA-International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 4(2), 289–299.

Kourieos, S. (2016). Video-mediated microteaching – A stimulus for reflection and teacher growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 65–80.

l'Anson, J., Rodrigues, S. & Wilson, G. (2003). Mirrors, reflections and refractions: The contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 189–199.

Reddy, K.R. (2019). Teaching how to teach: Microteaching (A way to build up teaching skills). *Journal of Gandaki Medical College-Nepal*, 12(01), 65–71.