



**CONTRIBUTION DU MICRO-ENSEIGNEMENT A LA FORMATION PEDAGOGIQUE
DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS**

contribution of micro-teaching to the educational training of teacher-researchers

N'FAISSOH FRANCK STÉPHANE N'GORAN

Institut de Recherche, d'Expérimentation et d'Enseignement en Pédagogie

E-mail: ngorannfaissoh@yahoo.fr

id ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7710-958X>

BLAISE KABLAN N'GUETTA

Institut de Recherche, d'Expérimentation et d'Enseignement en Pédagogie

E-mail: bnguettak@yahoo.fr

id ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7396-8861>

AKISSI INÈS YA KOUAMÉ

Institut de Recherche, d'Expérimentation et d'Enseignement en Pédagogie

E-mail: yaines85@gmail.com

id ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7516-6463>

RÉSUMÉ

En Côte d'Ivoire, l'on observe une absence de formation des enseignants du supérieur, après le recrutement fait dans les universités publiques. Ainsi, ceux-ci sont directement confrontés à un métier dont il leur manque des rudiments pour transcender. Les stratégies de pédagogie adoptée se font dans une forme de débrouillardise où chacun utilise des méthodes et techniques pour organiser son enseignement. À ce propos, les observations faites lors des séances de micro-enseignement mettent en relief des insuffisances, très souvent, méconnues des pratiques enseignantes. Cette étude vise donc à comprendre l'intérêt du micro-enseignement dans la formation pédagogique des enseignants de l'Université Félix Houphouët-Boigny. Dans cette étude, où est privilégiée l'enquête par questionnaire, le socioconstructivisme est utilisé pour servir de cadre de référence, afin de montrer les interactions dans une simulation de cours entre l'enseignant et les auditeurs présents. La collecte des données a été possible par l'administration d'un questionnaire en ligne et un autre, physique. Au total, ce sont 40 enseignants-chercheurs et chercheurs, participants des formations de l'IREEP qui ont accepté de participer à cette enquête. Les résultats de cette étude révèlent la perception du micro-enseignement par les enseignants du supérieur, les acquis au cours de la formation et les propositions pour la valorisation de ces acquis dans leurs différentes structures.

Mots-clés : Micro-enseignement, Formation pédagogique, Enseignants-chercheurs, Contribution

ABSTRACT

In Côte d'Ivoire, we observe a lack of training for higher education teachers, after recruitment in public universities. Thus, they are directly confronted with a profession from which they lack the basics to transcend. The teaching strategies adopted are in a form of resourcefulness where everyone uses methods and techniques to organize their teaching. In this regard, the observations made during micro-teaching sessions highlight inadequacies, very often unknown, in teaching practices. This study therefore aims to understand the interest of micro-teaching in the educational training of teachers at the Félix Houphouët-Boigny University. In this study, where investigation by questioning is favored, socioconstructivism is used to serve as a frame of reference, in order to show the interactions in a course simulation between the teacher and the listeners present. Data collection was possible by administering an online questionnaire and another physical one. In total, 40 teacher-researchers and researchers, participants in IREEP training, agreed to participate in this survey. The results of this study reveal the difficulties of teachers before the training, the acquired knowledge during the training and the proposals for the valorization of these acquired knowledge in their different structures.

Keywords: Micro-teaching, Educational training, Teacher-researchers, Contribution

Introduction et objectifs

La responsabilité de l'enseignant est citée dans la formation des apprenants d'autant plus qu'il est l'acteur direct dans le processus d'enseignement-apprentissage. Élément fondamental de la pédagogie, l'avenir scolaire des élèves engage l'enseignant. De plus en plus, où l'on a tendance à promouvoir en milieu scolaire, l'inclusion, la prise en compte de la diversité des besoins des apprenants, la pédagogie demeure un défi pour tous (Carra & Faggianelli, 2011). L'environnement de formation impute une plus grande charge à l'enseignant, d'être à la fois le guide, l'éclaireur, l'éveilleur mais aussi celui qui écoute, qui conseille. En plus de la maîtrise de sa spécialité, la manière de la communiquer demeure l'élément fondamental, le plus grand défi (Meirieu, 2020).

À la faveur du système LMD, l'enseignement au niveau du supérieur s'est déplacé petit-à-petit de l'enseignant à l'étudiant, le mettant au cœur des processus d'apprentissage. Les dispositions liées au système LMD sont relatives à une structuration de la formation dont le premier cycle (la licence) vise à intégrer et consolider les fondamentaux liés à une discipline. Le deuxième cycle (le Master) destiné à l'orientation donne l'opportunité à l'étudiant de définir et d'affiner les différents angles de son parcours de spécialisation et de comprendre les potentielles variantes. Le dernier cycle (le Doctorat) qui fixe la spécialisation de l'étudiant vient conforter les acquis reçus au Master (Miliani, 2017).

Les aptitudes que les enseignants doivent développer pour réussir la pratique de classe portent sur la conception et l'organisation des situations d'apprentissage, l'animation des situations d'apprentissage et l'intervention pour soutenir l'engagement de chaque élève, l'aide à la formalisation des apprentissages effectués, l'articulation des situations d'apprentissage, l'usage des ressources matérielles, documentaires et technologiques adéquats et la promotion du travail en équipe (Clanet & Talbot, 2012 ; AUF, 2021).

Au niveau de l'Université, les pratiques enseignantes relèvent également d'une réelle importance puisqu'elles sont adressées à un public jugé plus mature : les étudiants. Il est question d'interactions plus diverses avec une catégorie d'apprenants adultes qui nécessite une autonomie plus effective. On parle d'andragogie selon la pensée de Knowles (1970) qui relève que l'enseignant n'est plus le dépositaire exclusif du savoir mais il est plutôt celui qui aide l'apprenant à faire ressortir le meilleur de lui, ses capacités et ses potentialités. Une autre particularité des pratiques à l'Université est qu'elles portent sur des groupes assez vastes ; l'enseignement supérieur actuel fait face à une massification et une réduction du budget en éducation. Tout ceci pose un réel défi chez les enseignants d'Université à savoir la gestion de ces grandes tailles d'étudiants pour leur permettre la réussite. Des recherches posent autrement la situation en mettant l'accent sur la nécessité de ne pas s'appesantir sur la taille des étudiants à l'Université mais bien plus sur la qualité de l'enseignement (Atkinson (2010), Milesi et Gamoran (2006) *In* Doan (2021)). À ce propos, Mulryan-Kyne (2010) *In* Doan (2021) défend le fait que la taille des étudiants peut avoir un impact négatif sur leur réussite si le professeur n'utilise pas de stratégies d'enseignement adaptées au contexte.

Plusieurs auteurs ont mis en relief l'inefficacité du cours magistral à l'Université dans un environnement d'amphithéâtre où les étudiants sont nombreux et différents (Coulon, 2005 ; Felouzis, 2003). Certains parlent d'une inadéquation entre l'offre de formation à l'Université et la demande (Galidon-Méléneq, 1996 ; Peretti, 2009).

Des enseignants, évoluant dans un tel contexte, finissent par se créer des cadres d'apprentissage où ils tentent de s'adapter à la diversité des profils de leur public ; ce qui les conduit à des « bricolages adaptatifs » et à une « métis enseignante » (Altet, 2004). Des changements concrets et adaptés s'imposent, alors, dans les pratiques pédagogiques universitaires devant la démocratisation de l'enseignement à l'Université (Annoot & Fave-Bonnet, 2004) ainsi que des cadres d'échanges et de réflexion sur une pédagogie efficace à l'Université (Paivandi, 2012).

En Côte d'Ivoire, la formation à la pédagogie se fait dans plusieurs structures et au niveau de l'enseignement supérieur, celles-ci sont assurées par l'École Normale Supérieure (ENS) pour les enseignants du secondaire, à l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) pour les enseignants de sport, à l'Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) pour les enseignants d'arts plastiques et de musique, à l'Institut de recherche d'Expérimentation et d'Enseignement en Pédagogie (IREEP) de l'Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody pour la formation des enseignants de l'Université.

Parmi les offres de formation proposées à l'IREEP, il est compris les séminaires de pédagogie et le Certificat de Pédagogie Universitaire (CPU) où sont intégrées les séances de micro-enseignement. Le micro-enseignement est né au début des années 60 sous la conduite d'un groupe de chercheurs de la Stanford University School of Education (Allen & Ryan, 1972), avec pour but de former les futurs enseignants à la conduite de la classe de façon progressive et simplifiée, en utilisant pour cela une

médiation technologique : le magnétoscope. Au début, il était question d'aider les enseignants à accroître les habiletés indispensables en vue d'assurer la gestion de la classe à la rentrée ; de créer le lien entre la théorie et la pratique. Trois principales perspectives caractérisent cet exercice qu'est le micro-enseignement : d'abord, la perspective adoptée était comportementaliste, basée sur la classification des objectifs pédagogiques et des résultats de l'observation des comportements des enseignants à partir de grilles, selon des caractéristiques bien définies. La manière dont les séances de micro-enseignement sont menées, privilégie la rencontre d'un mode de formation et d'un outil technologique, favorisant la rétroaction systématique grâce à l'observation rétrospective des comportements filmés. La procédure est que la performance comportementale porte sur la micro-leçon, sa planification, son exécution de cinq (5) à (10) minutes devant une classe d'une dizaine d'élèves, le visionnement avec un formateur pour évaluation, la reprise de la micro-leçon avec une autre classe et un dernier visionnement critique accompagné d'une évaluation des améliorations. Ensuite, il y a la perspective fonctionnelle, promue à la fin des années 1980 par Crahay (1980) et Lévesque (1987) pour corriger les insuffisances liées à l'approche typiquement comportementale. Contrairement à la perspective comportementale qui met l'accent sur la formulation des objectifs en comportements d'enseignement, celle fonctionnelle priorise la formulation de ces objectifs en termes d'apprentissage d'élèves. Dans cette approche, c'est l'aspect d'apprentissage de l'élève qui est privilégié. L'enseignement est jugé à la lumière du comportement observé chez l'apprenant. Des formes de diagnostic fonctionnel sont alors mis en place dont l'élément fondamental est l'apprentissage plutôt que l'enseignement. Enfin, l'autre forme de micro-enseignement qui est celle « exploratoire » (Wagner, 1988), a été conçue à partir des travaux de Dalgalian (1974). Cette perspective tente de valoriser la personne en formation en créant un environnement chaleureux et humain. La formation est faite de telle sorte qu'avec la réflexion et l'information des personnes formées sur les activités structurantes qui sont les leur, il y a de la spontanéité sans imposition au préalable d'une certaine structure. Il existe une dimension de la perspective exploratoire développée par Charlier et Donnay (1987) qui fondent leur réflexion en collaboration, sur les principes de la prise de décision au cours des interactions filmées. La perspective exploratoire, dans ce sens, va au-delà du cadre du micro-enseignement, dans sa forme et utilise l'autoscopie pour comparer la personne avec son image de soi : c'est un vidéo-miroir selon Peraya (1989), qui s'adapte à plusieurs formes d'auto-évaluation en formation. La dimension dynamique du contexte de la classe comme l'indique Baxter (1991), constitue l'élément fondamental absent dans une séance de micro-enseignement ; ce qui est susceptible d'engendrer un véritable manque pour le développement des connaissances sans situation. Il faut donc créer un canal progressif entre la vidéo-formation en laboratoire et la vidéo-formation en stage.

De plus en plus, il est rapporté des difficultés des enseignants-chercheurs dans leur manière de communiquer le savoir, faisant dire à nombre de personnes : « Plusieurs enseignants de l'Université maîtrisent leur matière mais ne

savent pas la rendre ou encore les enseignants d'Université n'ont pas la pédagogie. » Ce qui a conduit les responsables du CAMES de Côte d'Ivoire, à imposer à leurs candidats de grade « Assistant » et « Maître-Assistant », une formation en pédagogie. Pour ce faire, des universités ou enseignants venus de plusieurs universités sollicitent l'IREEP. L'IREEP est une structure universitaire spécialisée dans la formation pédagogique des enseignants de l'Université. Elle organise, chaque année, des séminaires de formation en pédagogie en présentiel ou en ligne en réponse aux écueils rencontrés par des enseignants de l'Université concernant le déroulement des cours. Au cours de ces formations, l'un des modules essentiels et primordial est le micro-enseignement. Ainsi, la question est de savoir : qu'est-ce que le micro-enseignement apporte aux enseignants-chercheurs au cours de leur formation ? De façon plus spécifique, quelles perceptions ont les enseignants-chercheurs du micro-enseignement ? Quelles difficultés ressortent au cours des formations de micro-enseignement ? Quelles sont les habiletés acquises par les enseignants-chercheurs au cours des formations de micro-enseignement ? L'objectif de cette étude est de comprendre l'apport du micro-enseignement dans la formation pédagogique des enseignants de l'Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody.

De façon spécifique, il s'agit de :

- Présenter les perceptions qu'ont les enseignants-chercheurs du micro-enseignement
- Identifier les difficultés des enseignants de l'Université qui ressortent des séances de micro-enseignement ; Décrire les capacités acquises par les enseignants de l'Université durant les séances de micro-enseignement ;

1. Cadre théorique

Le socioconstructivisme est utilisé comme théorie de référence pour cette étude. Il se situe dans un cadre de formation pour adultes à la pédagogie universitaire. Les sessions de Séminaires pédagogiques se déroulent dans un environnement structuré avec un cadre d'apprentissage comprenant les formateurs, l'administration, les séminaristes participants. Mais celles-ci se font dans une co-construction de la formation où non seulement les participants reçoivent des informations de type général mais aussi où sont mises à contribution leurs expériences et l'opportunité de travailler en collaboration avec les autres participants. Ceci dans une ambiance Plus chaleureuse et humanisante.

2. Méthodes

Cette étude est purement descriptive.

2.1. Terrain d'étude

Les recherches se sont faites au sein de l'Université Félix HOUPHOUËT-BOIGNY plus précisément à l'Institut de Recherche, d'Expérimentation et

d'Enseignement en Pédagogie (IREEP), en Côte d'Ivoire. Cet institut est une des structures affiliées à l'Unité de Formation et de Recherche (UFR) Sciences de l'Homme et de la Société (SHS).

L'Arrêté Rectoral N°95-339 du 26 Avril 1995 portant réhabilitation de l'IREEP stipule en son article 1er que l'Institut de Recherche, d'Expérimentation et d'Enseignement en Pédagogie a pour vocation : a) en matière d'encadrement des enseignants du supérieur et plus généralement de toutes personnes qui se destinent à la fonction d'Enseignant-Formateur, d'organiser et d'animer des stages et séminaires ; b) en matière d'enseignement universitaire ou extra-universitaire, de coordonner et d'organiser les divers enseignements de pédagogie et des sciences de l'éducation ; c) en matière de recherche, de réaliser des travaux aux fins de publication et de documentation scientifique dans sa spécialité (Education).

Les prestations pour répondre à cette vocation, propose en formation initiale, l'enseignement universitaire de Sciences de l'Education (Sciences Pédagogiques) et l'Unité Valeur Inter facultaire de Pédagogie. En formation continue, l'IREEP offre la pédagogie universitaire, les aides diverses à la communauté universitaire, les préparations des différentes agrégations de l'Enseignement supérieur, l'évaluation sommaire de cours, etc. Pour l'ingénierie pédagogique, les offres de formation sont relatives à la méthodologie d'élaboration de programmes de formation, la conception, la mise en place et l'évaluation de projets de formation (système, action), la conception et la mise en place de plans de formation, le conseil en matière de matériels didactiques et la conception, la réalisation de supports audio-visuels pour la formation.

Dans le cadre de la recherche, il est question de recherche fondamentale et appliquée en rapport avec les différentes problématiques de l'éducation : a) Enfance et éducation ; b) Femme et éducation ; c) Scolarisation et insertion sociale ; d) Education de base (formelle et non formelle) ; e) Systèmes et modèles éducatifs ; f) Evaluation des systèmes éducatifs ; g) Révision des programmes ; h) Education dans les pays en voie de développement ; i) Education en situation d'urgence (réfugiés) ; j) Education pour la Paix ; k) TIC et enseignement/apprentissage ; l) Pédagogie Universitaire.

De façon claire, l'IREEP est la structure qui a en charge, la formation pédagogique des enseignants-chercheurs et chercheurs des universités publiques de Côte d'Ivoire, sous les deux modes d'enseignement à savoir le présentiel et celui en ligne. Les offres de formation à l'IREEP sont le Certificat à la Pédagogie Universitaire (CPU) qui s'étend sur environ 3 mois, réparti en deux étapes. La première est théorique avec des modules tels que : Introduction à la pédagogie universitaire, Didactique générale, Ethique et Déontologie de la fonction enseignante, Planification d'une action de formation et d'enseignement, Evaluation des apprentissages, Supports pédagogiques, Habiletés pédagogiques, Principes de l'Andragogie, etc. La seconde étape, plus pratique, concerne le micro-enseignement qui se résume à l'animation d'un cours de 10 mn, critiqué par le concerné et ensuite l'ensemble des

auditeurs, le tout supervisé par un formateur de l'IREEP. Il est soldé par le Diplôme du Certificat à la Pédagogie Universitaire.

Il forme également les autres publics à l'ingénierie de la formation avec l'organisation d'ateliers sur l'élaboration des objectifs pédagogiques, la conception d'un module de formation e-learning, utilisation pédagogique du PowerPoint, Elaboration d'un scénario pédagogique, Utilisation des plateformes pédagogiques Teams et Moodle, Elaboration d'un syllabus de cours, etc.

Une autre offre de formation est nommée Séminaire pédagogique qui se fait sur deux (2) semaines ; la première semaine avec des modules théoriques (Andragogie, Animation d'une séquence pédagogique, Evaluation des apprentissages, Supports pédagogiques, Habiletés pédagogiques, Analyse du processus Enseignement-apprentissage, Planification d'une action d'enseignement ou de formation) et la seconde semaine est destinée au micro-enseignement.

2.2. Population de l'étude et échantillonnage

La population d'étude est composée d'enseignants-chercheurs et chercheurs, participants des sessions de formation de l'IREEP, précisément ceux qui ont participé aux différentes sessions des séminaires pédagogiques des mois d'Octobre et novembre de l'année 2023. Ils sont répartis sur différentes UFR et structures : Sciences de l'Homme et de la Société (SHS), Sciences Médicales d'Abidjan (SMA), Institut National de la Jeunesse et du Sport (INJS), Ecole Nationale Supérieure (ENS), Langues, Littératures et Civilisations (LLC), UREN, Science Economique et de Gestion (SEG), Sciences de la Terre et des Ressources Minières (STRM), Sciences Juridiques, Administratives et Politiques (SJAP), Science de la Structure et de la Matière (SSMT). Ils ont en générale 9 années d'expérience dans l'enseignement.

Dans le contexte de ce travail, la méthode d'échantillonnage est de type non-probabiliste et essentiellement empirique portée sur un choix partial des unités. Cette méthode n'exige pas d'avoir un nombre absolu de toutes les unités de la population. Les critères significatifs repérés dans la population-mère sont respectés dans le choix des unités statistiques dans l'échantillon global. La technique d'échantillonnage est celle de convenance ou de commodité où l'on pouvait atteindre les acteurs en lien direct avec le travail, en tenant compte de leur disponibilité. Finalement, 40 enseignants-chercheurs et chercheurs ont reçu des questionnaires.

2.3. Méthodes de recueil des données

Pour atteindre les enseignants du supérieur, les participants aux différentes sessions de séminaires pédagogiques faits au cours de l'année académique 2022-2023 ont servi de base de données.

Après la collecte des données réalisées à partir d'un questionnaire, le logiciel SPSS 26 a permis de les traiter sur la base des objectifs assignés à cette recherche.

Le logiciel SPSS 26 a aidé à l'analyse descriptive de celles-ci.

2.4. Méthode d'analyse des données

Cette étude se base sur une approche quantitative. Les données recueillies ont été renseignées dans le logiciel SPSS. L'analyse statistique descriptive a permis de mettre en évidence les fréquences et les pourcentages sur les difficultés des enseignants du supérieur avant la participation au micro-enseignement et leurs acquis après cet exercice. Les chiffres à retenir et qui intéressent sont les plus petits pourcentages et les plus grands. Ces chiffres montrent en général, l'apport qu'ont eu les séances de micro-enseignement sur le développement de certaines habiletés par les enseignants.

3. Résultats

3.1. Caractéristiques sociodémographiques des Enseignants-chercheurs

3.1.1. Grade universitaire

Le tableau ci-dessus présente les grades des Enseignants-Chercheurs, ayant participé à l'étude.

Tableau 1

Répartition des enquêtés selon le grade universitaire

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Assistant	29	67,4	67,4
	Maître-assistant	14	32,6	32,6
	Total	43	100,0	100,0

Source : *Enquêtes, N'goran, N'guetta, & Ya, 2023*

Sur la base des statistiques contenues dans ce tableau, la grande majorité des Enseignants-Chercheurs (**67,4%**) enquêtés sont des Assistants d'université ou des Attachés de Recherches. A côté de ceux-ci, une proportion assez considérable (**32,6%**) appartient au grade "Maître-assistant" ou "Chargé de Recherches".

Il ressort de cette analyse que les Assistants et les Attachés de recherches sont donc les plus nombreux dans cette enquête.

3.1.2. Définition du micro-enseignement

Cette séquence met l'accent sur la perception par les enseignants du micro-enseignement dans le sens de la définition que donne chacun à cette pratique en pédagogie.

A la question posée qui est " qu'est-ce que le micro-enseignement selon vous ?", voici quelques illustrations de définitions données par les enseignants :

« Un outil pour combler le fossé entre la formation théorique et l'épreuve de la classe, efficace à la préparation au métier d'enseignement. »

Propos d’une enseignante de l’UFR Sciences de l’Homme et de la Société

« Un enseignement par petits groupes et sur une durée limitée d’environ 10mn, suivie de critiques pour aider l’enseignant à améliorer ses qualités pédagogiques. »

Propos d’un enseignant de l’UFR des Sciences Médicales dans la spécialité de cardiologie

« Le micro-enseignement est une simulation de cours qui consiste à mettre en pratique les éléments pédagogiques reçus au cours de la formation pédagogique. »

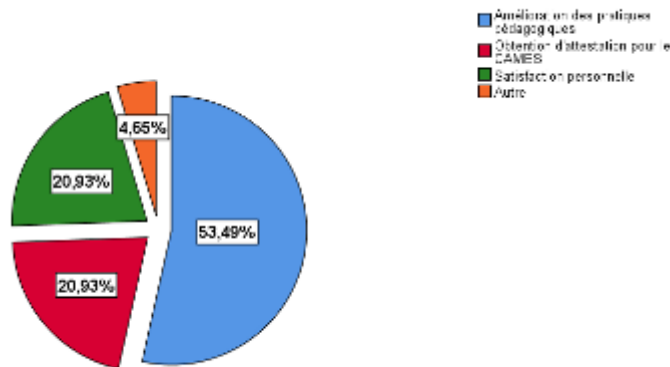
Propos d’une enseignante des Sciences économiques et de gestion dans la spécialité de Management

Les réponses apportées par les enseignants du supérieur montrent qu’ils ont des informations pertinentes sur cet exercice pédagogique. Ils savent donc de quoi il est question.

3.2. Principales motivations à la participation à la formation au micro-enseignement

Figure 1

Représentation des enseignants selon la motivation à participer à la formation au micro-enseignement



Source : *Enquêtes, N'goran, N'guetta, & Ya, 2023*

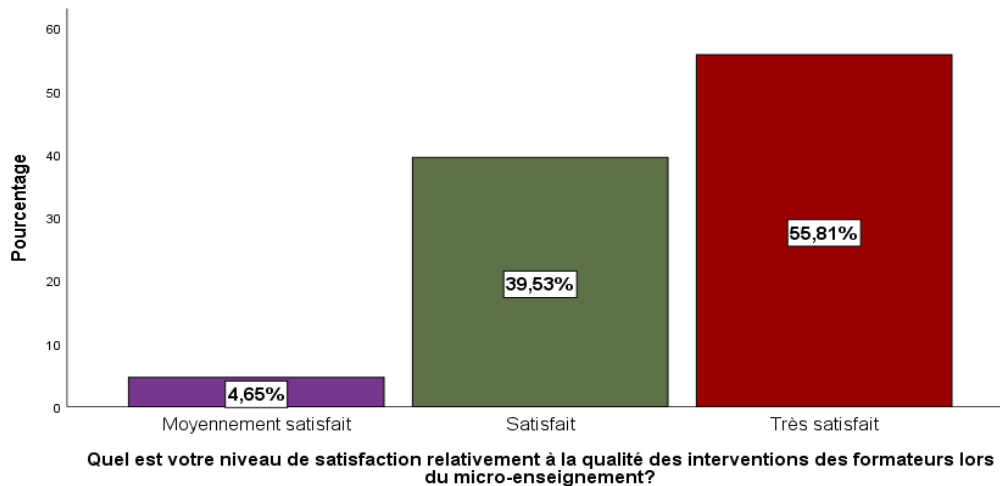
Cette illustration met en exergue les motivations que les enseignants disent avoir pour participer à la formation au micro-enseignement. La majorité des enseignants, s’élevant à **53,49%** dit participer à la formation au micro-enseignement pour l’amélioration de leurs pratiques pédagogiques. D’un autre côté, une part non négligeable d’enseignants, soit **20,93%** prétend la faire pour l’obtention d’attestation dans le cadre du CAMES et **20,93%** encore affirment être intéressés par cette formation pour leur propre satisfaction. Ainsi, les enseignants participent à la

formation au micro-enseignement, pour le plus grand nombre, en vue de parfaire leurs pratiques pédagogiques.

3.3. Niveau de satisfaction relativement à la qualité des interventions des formateurs lors du micro-enseignement

Figure 2

Représentation des enseignants selon leur niveau de satisfaction quant à la qualité des interventions des formateurs lors du micro-enseignement



Source : *Enquêtes, N'goran, N'guetta, & Ya, 2023*

Sur cette figure, apparaissent les tendances relatives au niveau de satisfaction des enseignants concernant la qualité des interventions des formateurs lors des séances de micro-enseignement. Le plus grand nombre d'enseignants interrogés, soit **55,81%** affirment être « **Très satisfaits** » des remarques faites par les enseignants-formateurs au cours des séances de micro-enseignement. Une partie significative de **39,53%** dit être « **Satisfait** » et un petit groupe (**4,65%**) assure être « **moyennement satisfait** ». De façon générale, les réponses montrent une importante satisfaction de la part des enseignants qui sont formés au micro-enseignement.

3.4. Opinion sur l'adaptabilité du matériel utilisé pour la bonne mise en œuvre du micro-enseignement

Tableau 2

Répartition des enseignants selon leur opinion sur l'adaptabilité du matériel utilisé pour la bonne mise en œuvre du micro-enseignement

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valid Pas du tout	1	2,3	2,4

e	Partiellemen t	19	44,2	45,2
	Suffisamme nt	22	51,2	52,4
	Total	42	97,7	100,0

Source : Enquêtes, N'goran, N'guetta, & Ya, 2023

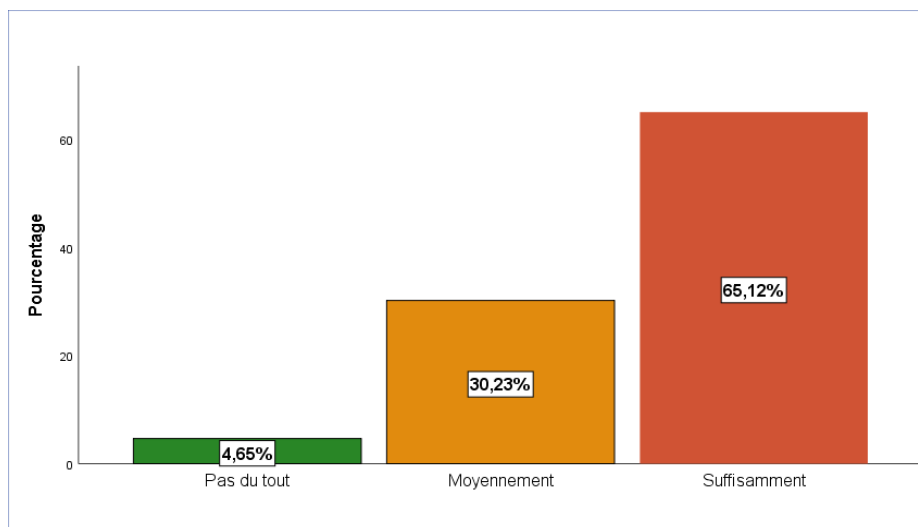
Dans ce tableau, est mis en évidence le regard que portent les enseignants sur la conformité entre les exigences liées au micro-enseignement et le matériel utilisé dans le cadre de la formation au micro-enseignement. Sur l'ensemble des enseignants enquêtés, une bonne partie soit **52,4%** pense que le matériel utilisé est « **suffisamment** » adapté à la bonne mise en œuvre des séances de micro-enseignement. Un nombre assez significatif de **45,2%** prétend que le matériel est « **partiellement** » adapté à la formation du micro-enseignement et une infime partie de ces enseignants (**2,4%**) pensent que le matériel utilisé n'est pas du tout « **adapté** ». Ainsi, le plus grand nombre d'enseignants enquêtés sur cette question attestent que le matériel utilisé est en adéquation pour la réalisation de l'activité du micro-enseignement. En effet, l'activité de micro-enseignement est un exercice de simulation d'un enseignement normal avec un dispositif numérique dont le projecteur, le tableau, l'ordinateur, le pointeur et une caméra servant à filmer l'enseignant en situation de cours. Pour ce qui se fait à l'IREEP, ces outils sont utilisés.

3.5. Acquis reçus au cours du micro-enseignement

3.5.1. Prise de parole devant un large public comme compétence

Figure 3

Représentation des enquêtés selon les acquis reçus concernant la prise de parole devant un large public



Source : Enquêtes, N'goran, N'guetta, & Ya, 2023

La figure ci-dessous montre les acquis reçus par les enquêtés en termes de prise de parole devant un large public. Les tendances donnent une grande partie des enseignants, soit **65,12%** qui affirment avoir « **Suffisamment** » développé la prise de parole devant un large public comme compétence au cours de la formation au micro-enseignement. Une part assez significative, au nombre de **30,23%** des enseignants prétend s'être bonifié « **Moyennement** » sur cet aspect quand juste un petit nombre (**4,65%**) se montre catégorique pour dire n'avoir « **Pas du tout** » développé comme compétence, la prise de parole devant un large public au cours de la formation du micro-enseignement. Donc, il convient de dire que les enseignants qui disent avoir développé des capacités en prise de parole devant un large public, au cours des séances de micro-enseignement, sont les plus nombreux.

3.5.2. Occupation scénique dans les pratiques pédagogiques

Tableau 3

Répartition des enseignants selon les acquis concernant l'occupation scénique dans les pratiques pédagogiques

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout	3	7,0	7,1
	Moyennement	19	44,2	45,2
	Suffisamment	20	46,5	47,6
	Total	42	97,7	100,0
Manquant	Système	1	2,3	
Total		43	100,0	

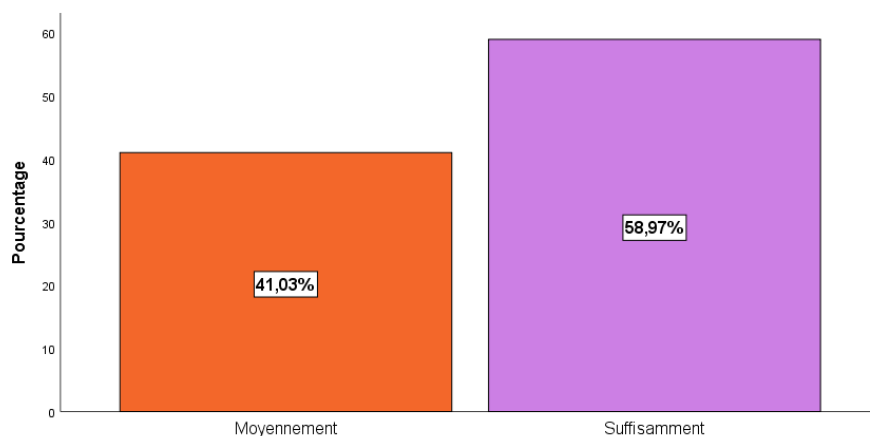
Source : *Enquêtes, N'goran, N'guetta, & Ya, 2023*

Avec ce tableau, l'on peut observer les acquis que les enseignants disent avoir eus lors des séances de micro-enseignement par rapport à l'occupation scénique dans les pratiques pédagogiques. En ce qui concerne les tendances, la majorité des enseignants, soit **46,5%** dit avoir « **Suffisamment** » acquis pour cette habileté pédagogique. Une part, également nombreuse des enseignants (**44,2%**), affirme que « **Moyennement** », elle a pu développer des habiletés dans l'occupation scénique en classe. Juste un petit groupe d'enseignants, avec un taux de **7,0%** assure n'avoir « **Pas du tout** » développer des habiletés sur cet aspect.

3.5.3. Gestion du groupe classe dans les pratiques pédagogiques

Figure 4

Représentation des enquêtés selon les acquis relatifs à la gestion du groupe classe dans les pratiques pédagogiques



Source : *Enquêtes, N'goran, N'guetta, & Ya, 2023*

Sur cette figure, il nous est présenté les données chiffrées par rapport à l'aspect « **Gestion du groupe classe** » dans les pratiques pédagogiques. La grande tendance des enseignants (**58,97%**) penche pour avoir « **Suffisamment** » acquis des connaissances sur ce point, durant les séances de micro-enseignement. Et l'autre partie des enseignants, avec **41,03%**, qui est tout aussi significatif, prétend avoir « **Moyennement** » acquis des connaissances en gestion du groupe classe. Il ressort de cette analyse, que les enseignants, dans leur ensemble reconnaissent avoir acquis des connaissances en gestion du groupe classe.

3.5.4. Élaboration des objectifs pédagogiques dans les pratiques pédagogiques

Tableau 4

Répartition des enseignants selon les acquis concernant l'élaboration des objectifs pédagogiques dans les pratiques pédagogiques

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Moyennement	6	14,0	14,3
	Suffisamment	36	83,7	85,7
	Total	42	97,7	100,0
Manquant	Système	1	2,3	
Total		43	100,0	

Source : *Enquêtes, N'goran, N'guetta, & Ya, 2023*

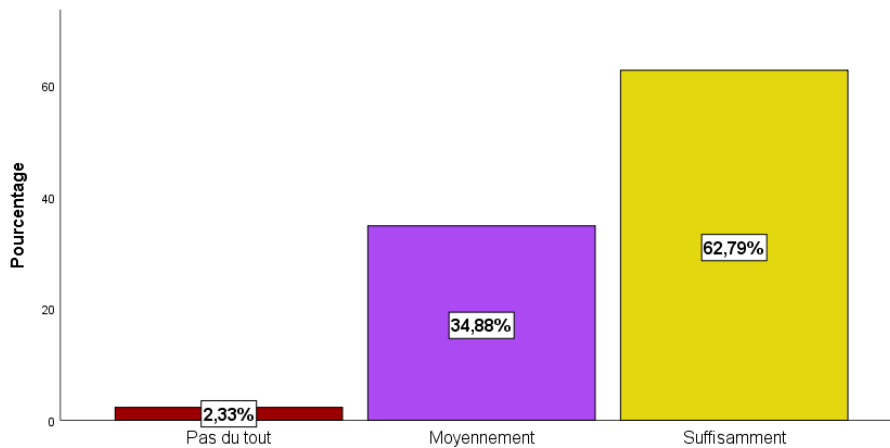
Dans ce tableau, les statistiques présentées portent sur le développement de l'élaboration des objectifs pédagogiques, comme acquis. Selon les données chiffrées, la plus grande part des enseignants soit **83,7%**, déclare être « **Suffisamment** » formés à cette habileté. Quelques-uns seulement des enseignants, avec un taux de **14,0%**

admettent avoir « **Moyennement** » développé des compétences dans ce domaine. En définitive, il faut noter que les enseignants ont acquis des connaissances quant à l'élaboration des objectifs pédagogiques pour leurs cours.

3.5.5. Maîtrise du dispositif d'enseignement (tableau-projecteur-ordinateur) dans les pratiques pédagogiques

Figure 5

Représentation des enquêtés selon la maîtrise du dispositif d'enseignement dans les pratiques pédagogiques



Source : *Enquêtes, N'goran, N'guetta, & Ya, 2023*

Cette représentation met en évidence la maîtrise du dispositif d'enseignement (tableau-projecteur-ordinateur) comme compétence développée par les enseignants, aux séances de micro-enseignement. Sur la base des statistiques, la grande majorité des enseignants (62,79%) confirment avoir été « Suffisamment » formés dans ce domaine. Un nombre non négligeable d'enseignants avec un taux de 34,88% dit avoir « Moyennement » acquis des connaissances dans la maîtrise du dispositif d'enseignement. Juste une infime partie des enquêtés de 2,33% déclarent n'avoir « Pas du tout » réussi à acquérir des habiletés. Ainsi, dans l'ensemble, les enseignants admettent qu'ils ont acquis l'habileté de maîtrise du dispositif d'enseignement, à la fin de la formation du micro-enseignement.

3.5.6. Maîtrise de l'intégration des évaluations formatives dans les différents enseignements dans les pratiques pédagogiques

Tableau 5

Répartition des enseignants selon les acquis concernant l'intégration des évaluations formatives dans les différents enseignements

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Moyennement	11	25,6	26,2
	Suffisamment	31	72,1	73,8
	Total	42	97,7	100,0
Manquant	Systeme	1	2,3	
Total		43	100,0	

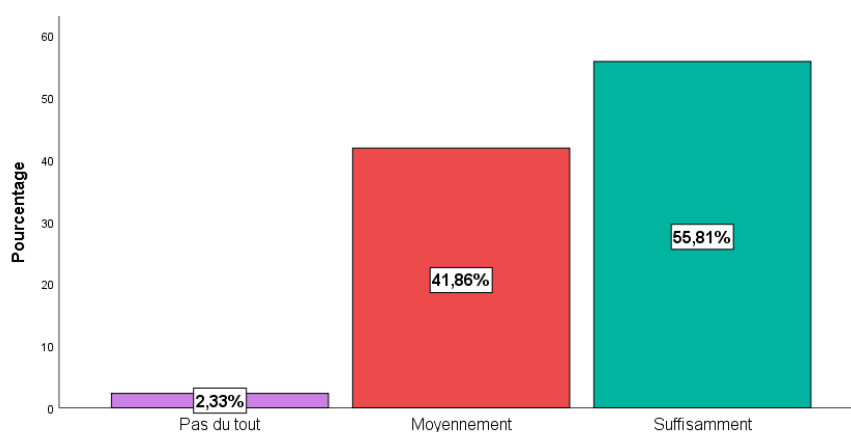
Source : *Enquêtes, N'goran, N'guetta, & Ya, 2023*

Ce tableau révèle les connaissances acquises par les enseignants par rapport à l'intégration des évaluations formatives dans les différents enseignements, au terme de la formation du micro-enseignement. Les données chiffrées laissent entrevoir une large partie des enseignants (**73,8%**) qui déclarent avoir « **Suffisamment** » acquis des compétences contre quelques-uns avec un nombre significatif de **26,2%** qui disent avoir « **Moyennement** » appris de cette habileté. Dans tous les cas, l'on note qu'en général, les enseignants confirment l'acquisition de compétences pour l'intégration des évaluations formatives durant les cours.

3.5.7. Élaboration et animation des diapositives dans les pratiques pédagogiques

Figure 6

Représentation des enquêtés selon l'élaboration et l'animation des diapositives dans les pratiques pédagogiques



Source : *Enquêtes, N'goran, N'guetta, & Ya, 2023*

Sur cette image, paraissent les tendances relatives au développement d'acquis pour l'élaboration et l'animation des diapositives pendant les enseignements. A ce propos, le plus grand nombre des enseignants, soit **55,81%** témoignent de connaissances « **Suffisamment** » reçues au cours du micro-enseignement, quand un nombre avoisinant le premier (**41,86%**), aussi significatif font noter « **Moyennement** », le développement d'habiletés dans cette pratique pédagogique. Seulement une part de **2,33%** admettent n'avoir « **Pas du tout** » développé de savoir-faire dans cette activité de l'enseignement, au cours du micro-enseignement. Il faut retenir que, de façon globale, les enseignants sont repartis, de la formation du micro-enseignement, avec des connaissances dans l'élaboration et l'animation des diapositives dans les pratiques pédagogiques.

3.5.8. Gestion du temps dans les pratiques pédagogiques

Tableau 6

Répartition des enseignants selon les acquis concernant la gestion du temps

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Pas du tout	2	4,7	4,7
	Moyennement	19	44,2	44,2
	Suffisamment	22	51,2	51,2
	Total	43	100,0	100,0

Source : *Enquêtes, N'goran, N'guetta, & Ya, 2023*

Dans ce tableau, sont exposées les données chiffrées concernant la gestion du temps dans les pratiques pédagogiques. Il permet d'observer que la plupart des enseignants (**51,2%**) sont d'accord sur le fait d'avoir « **Suffisamment** » développé des habiletés par à la gestion du temps. Une autre partie des enseignants, avec un taux de **44,2%**, affirme être « **Moyennement** » aguerrie dans la gestion du temps, après les séances du micro-enseignement. Juste un faible nombre d'enseignants, soit **4,7%**, disent n'être « **Pas du tout** » affermi dans cette activité de l'enseignement. Dans l'ensemble, les enseignants admettent avoir acquis des compétences, en termes de gestion du temps, dans les pratiques pédagogiques.

Conclusion

Les résultats se rapportant aux caractéristiques sociodémographiques mettent en évidence une population d'enseignants de sexe masculin à majorité, de 40 ans d'âge, avec pour grade, l'assistantat et dont l'ancienneté dans la fonction enseignante est de 2 ans. Ces enseignants, venant d'UFR et de spécialités diverses des universités de Côte d'Ivoire se sont inscrits pour la formation à la pédagogie universitaire, dont l'un des modules essentiels est le micro-enseignement. Ces caractéristiques montrent que cette étude a été spécialement portée par une population d'enseignants-chercheurs, relativement jeune, avec peu d'années d'expériences dans la fonction et

donc désireux de se former à celle-ci. C'est en cela que Carra & Faggianelli (2011) admettent que la pédagogie reste un défi pour tous. En effet, tout le monde s'accorde à dire que le doctorat ne confère pas à son détenteur, les qualités d'enseignants mais de chercheurs. D'aucuns diront qu'une chose est de maîtriser sa matière mais pouvoir la communiquer de sorte à se faire comprendre relève d'autres habiletés à acquérir (Meirieu, 2020).

La deuxième partie des résultats est consacrée à la perception du micro-enseignement par les enseignants-chercheurs. Elle prend en compte la définition du micro-enseignement, les principales motivations à la participation à la formation, le niveau de satisfaction relativement à la qualité des interventions des formateurs et leurs opinions sur l'adaptabilité du matériel utilisé par la bonne mise en œuvre du micro-enseignement. Cette perception se décline à partir des connaissances que les enseignants-chercheurs ont du micro-enseignement et de ses différents apports pour les activités de l'enseignant. Il faut retenir des propos des enseignants-chercheurs sur leurs perceptions du micro-enseignement, que la définition qu'ils donnent de cette activité rejoint celle décrite par les fondateurs du micro-enseignement (Allen & Ryan, 1972). Plus loin, les conceptions du micro-enseignement par les enseignants intègrent également les trois perspectives qui lui sont attribuées à savoir celle fonctionnaliste, comportementaliste avec Crahay (1980) et Lévesque (1987) et exploratoire avec Wagner (1988). Dans la perspective exploratoire, Peraya (1989) et Charlier et Donnay (1987) mettent un point d'honneur sur la nécessité d'utiliser l'autoscopie pour mettre la personne en face de son image en soi et donc de créer un vidéo-miroir comme le nomme Peraya (1989).

Il est donc important de faire noter à ce niveau qu'auparavant, utilisée dans les séances de micro-enseignement à l'IREEP, la technique de l'autoscopie, ces dernières années manque à cette formation. Baxter (1991) déplore lui de son côté, une dimension dynamique de la classe de la classe absente, dans cette perspective exploratoire. Cependant, pour la configuration des séances de micro-enseignement à l'IREEP, cet environnement de classe est créé parce que l'un des enseignants, donnant son cours, considère ses collègues comme apprenants et ceux-ci se doivent de se considérer comme tel : le principe du micro-enseignement qui est un cours donné en 10mn soit une simulation d'enseignement normal.

Pour ce qui relève de la motivation des enseignants du supérieur à participer à ces formations, la grande majorité a répondu le faire pour l'amélioration des pratiques pédagogiques. On peut donc relever que l'obligation imposée par le CAMES aux enseignants-chercheurs de grade "Assistant" et "Maître-assistant" d'avoir une attestation en pédagogie n'est pas la raison principale à leur participation à ces formations. En ce qui concerne l'adaptabilité du matériel utilisé pour les séances de micro-enseignement, les enseignants disent qu'elle l'est suffisamment ; cependant, un grand nombre aussi affirme que ce matériel est partiellement adapté. Par rapport à cela, on pourrait mettre en cause l'autoscopie qui n'existe plus aux séances de micro-enseignement.

Le troisième point des résultats porte sur les difficultés rencontrées par les enseignants-chercheurs avant la formation du micro-enseignement : prise de parole devant un large public, occupation scénique, gestion du groupe classe, élaboration des objectifs pédagogiques, maîtrise du dispositif d'enseignement (tableau-projecteur- ordinateur), intégration des évaluations formatives, élaboration et animation des diapositives et gestion du temps. En effet, les enseignants ont des avis partagés quant à ces difficultés rencontrées. Pour la prise de parole, c'est un point de vue mitigé sur son caractère pénible ; pareil pour l'occupation scénique. La gestion du groupe classe ne représente pas un obstacle pour les enseignants. Les autres activités d'enseignement, en dehors, de celles qui viennent d'être citées, sont celles qui sont laborieuses chez les enseignants. Au-delà de ces difficultés, Doan (2021) révèle la taille des étudiants. Pour Duguet et Morlaix (2012), les difficultés se rapportent plutôt aux pratiques pédagogiques pour leur caractère inadapté et l'hétérogénéité des étudiants. Pour contrer ces écueils, les enseignants se créent un cadre d'apprentissage ; ils forment ce que Altet (2004) appelle « bricolages adaptatifs » et « métis enseignante ». Et à chaque fin de formation, ils reconnaissent les limites de leurs approches pédagogiques et font noter comment le micro-enseignement à l'Ireep leur a permis de se corriger. Les complexités, relatives à la maîtrise du dispositif d'enseignement et d'autres instruments numériques, sont assez réelles. Clanet et Talbot (2012) et Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), 2021 quand ils évoquent comme aptitudes à développer par les enseignants, l'usage des ressources matérielles, documentaires et technologiques adéquats. Pour pallier cette situation, Annoot et Fave-Bonnet (2004) préconisent des changements concrets et adaptés face à une massification constatée à l'Université.

Références bibliographiques

- Allen, D.W et K. Ryan. (1972). *Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants*. Dunod
- Altet, M. et J.D. Britten. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : Un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. In : Recherche & Formation, Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ? (pp.35-44). <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1188>
- Altet, M. (2002). Une démarche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue de Psychanalyse plurielle*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergentes d'adaptation ou de la "métis" enseignante. In E. Annoot & M.F., Fave-Bonnet, *Pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (pp.37-52). L'Harmattan.
- Ann S. & Peter Van P. (2011). « La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur », *Recherche et formation* <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1360>.

- Annot, E. & Fave-Bonnet, M-F. (2004). Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer. In N. Adangnikou, Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (3), 601-621.
<https://doi.org/10.7202/029510ar>.
- Arnaud, S., Frimousse, S. & Peretti, J. (2009). Gestion personnalisée des ressources humaines : implications et enjeux. *Management & Avenir*, 28, 294-314. <https://doi.org/10.3917/mav.028.0294>
- Carra C., Faggianelli D., (2011). *Les violences à l'école*. PUF (Que sais-je ? 3929)
- Coulon, A. (2005) *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, éd. Economica, Col. Education.
- Crahay, M. (1979). Un essai de micro-enseignement. Une perspective fonctionnelle, *Revue française de pédagogie*. (pp. 21-34).
- Doan, BKV. (2021). Quels motifs amènent des professeurs d'Université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrale dans le contexte de l'enseignement à de grands groupe.
- Duguet, A. & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ?. *Questions Vives*, P. (halshs-00904369). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178>
- Galinon-Méléneq, A. (1996) L'enseignant-chercheur au sein d'une situation complexe et contingente. In Donnay et M. Domainville (Dir.) : *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (pp. 11-31). De Boeck Université.
- Meirieu, P. (2001). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. UNESCO
- Wittorski R. Colloque. (2008). « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur ». Angers 2011 Beckers J. *Compétences et identités professionnelles*.