

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EXPÉRIMENTATION D'UNE MICRO-ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT SELON  
LA MÉTHODE DE MICRO-ENSEIGNEMENT DANS LE CADRE DU COURS  
STAGE D'INITIATION À LA PROFESSION ENSEIGNANTE PAR LES  
ÉTUDIANTS DU BACCALAURÉAT D'ENSEIGNEMENT EN FORMATION  
PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE À L'UQAM

RAPPORT D'INTERVENTION

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

SÉBASTIEN ST-AMOUR

NOVEMBRE 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Que de questionnements, de remises en question et de retours en arrière depuis le début de ce projet de maîtrise. De longs mois à travailler et à vivre plusieurs difficultés depuis l'amorce de mon rapport d'intervention. D'être passé d'un poste d'enseignant en formation professionnelle au début de mes études à la maîtrise en éducation pour ensuite devenir conseiller pédagogique en formation professionnelle et en formation générale aux adultes aux services éducatifs. Puis, occuper la fonction de conseiller pédagogique dans un centre de formation professionnelle pour enfin devenir directeur adjoint en formation professionnelle tout en terminant cette maîtrise.

Je dédie mes premiers éloges à Madame Julie Lefebvre, une directrice de recherche hors du commun. Cette femme généreuse, impliquée, disponible et ouverte qui a su me donner confiance à mainte et maintes reprises. Je la remercie pour ses judicieux et nombreux conseils que j'ai pu recevoir tout au long de cette expérience.

Enfin, je ne peux passer sous silence les encouragements, la patience et l'accompagnement de Michelle, la femme avec qui je partage ma vie. Merci de tout cœur pour ta compréhension et c'est grâce à toi si je suis arrivé à ce moment-ci, je t'aime mon ange. Merci à Alexandria et à Nathaniel mes deux amours pour les moments où papa était moins disponible pour vous, papa vous aime tant.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
TABLE DES MATIÈRES .....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	viii
RÉSUMÉ .....	ix
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'origine du projet .....	3
1.2 Le contexte de l'intervention .....	7
1.2.1 Le baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique	7
1.2.2 Le bloc d'intégration et la formation pratique .....	10
1.2.3 Les caractéristiques des étudiants au baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique .....	16
1.3 Le problème .....	18
1.3.1 Les habiletés d'enseignement .....	18
1.3.2 Le micro-enseignement et la recherche .....	20
1.4 L'objectif général de l'intervention .....	22
CHAPITRE II LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	24
2.1 Le micro-enseignement.....	24
2.1.1 Les définitions et les buts du micro-enseignement .....	25
2.2 Les habiletés d'enseignement .....	30

2.2.1 Les définitions d'habiletés d'enseignement pratiquées à l'UQAM .....	32
2.2.2 L'ouverture et la fermeture d'une leçon .....	33
2.3 Les objectifs spécifiques de l'intervention.....	35
CHAPITRE III LE PLAN DE L'INTERVENTION .....	38
3.1 L'approche méthodologique .....	38
3.2 Les participants à l'intervention.....	40
3.3 Les principales étapes de l'intervention.....	41
3.3.1 L'enregistrement de la micro-activité d'enseignement de trente minutes à l'UQAM.....	43
3.3.2 L'enregistrement de la prestation d'enseignement de 60 minutes dans un centre de formation professionnelle.....	49
3.4 La technique de collecte de données.....	50
3.4.1 L'entrevue semi-dirigée .....	50
3.4.2 L'analyse de données recueillies.....	52
3.5 Les considérations éthiques.....	53
CHAPITRE IV LES RÉSULTATS .....	55
4.1 L'analyse des données.....	56
4.2 L'analyse des données de l'entrevue semi-dirigées .....	57
4.3 La présentation des résultats .....	58
4.3.1 Les habiletés d'enseignement .....	59
4.3.1.1 L'ouverture d'une leçon.....	59
4.3.1.2 La variation de stimuli .....	60
4.3.1.3 La clôture d'une leçon.....	61
4.3.1.4 Le résumé des constats concernant les habiletés d'enseignement .....	62
4.3.2 La préparation à l'enseignement.....	63
4.3.2.1 La confiance en soi .....	64
4.3.3 La vidéoscopie .....	66
4.3.4 L'appréciation .....	69
4.4 La synthèses des données recueillies .....	71
4.5 Les limites de l'intervention et les recommandations.....	74
CONCLUSION.....	78

ANNEXE A LA GRILLE D'ÉVALUATION (STAGE PRM3001).....	81
ANNEXE B LES 12 COMPÉTENCES PROFESIONNELLES .....	83
ANNEXE C LA LISTE DES COURS OFFERTS AU BACCALAURÉAT D'ENSEIGNEMENT EN FORMATION PROFESSIONNELLE À L'UQAM .....	85
ANNEXE D LES SECTEURS DE LA FORMATION professionnelle ET TECHNIQUE.....	88
ANNEXE E LE PLAN DE LEÇON (PRM3001 ET FPT6291).....	89
ANNEXE F LA GRILLE D'ENTREVUE .....	90
ANNEXE G LES THÈMES ET SOUS-THÈMES .....	92
ANNEXE H LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE.....	93
ANNEXE I LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	94
BIBLIOGRAPHIE .....	97

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1	Schéma du laboratoire de micro-enseignement pour effectuer l'expérimentation.....	46
2	Chronologie des événements de l'expérimentation .....	49
3	Échelle de Likert concernant le degré de satisfaction des participants .....	69

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1. Stagiaires inscrits par session au cours PRM3001 de 2012 à 2016 .....	4
2. Nombre d'étudiants inscrits au cours FPT6291et nombre de bilan indiquant la demande de ces derniers de .....	6
3. Bloc de formation dans la cadre du baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle .....	9
4. Liste des cours obligatoires préalables au cours Stage d'enseignement en formation professionnelle I (PRM3001).....	12
5. Nombres d'heures à effectuer dans le cours Stage d'enseignement en formation professionnelle I (PRM3001).....	14
6. Tableau synthèse des définitions du micro-enseignement par auteur .....	29
7. Données des participants ayant participé à l'expérimentation .....	40
8. Calendrier des activités dans le cadre du cours Stage d'initiation à la profession enseignante (PRM1111) automne 2014.....	41
9. Participants et cours Stage de micro-enseignement.....	42
10. Déroulement de la rétroaction, tiré de Racette, Du Sablon et Pineau (1993).....	48
11. Analyse des données selon les thèmes et les sous-thèmes à la suite de l'entrevue semi-dirigée .....	57



## LISTE DES ABRÉVIATIONS

CÉRPÉ	Comité d'éthique de la recherche pour les étudiants
FPE	Fondements et pratiques éducatives
FPT	Formation professionnelle et technique
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MOODLE	Modular object-oriented dynamic learning environment
PRM	Cours modulaire à l'UQAM
SÉTUE	Syndicat des étudiant-e-s employé-e-s de l'UQAM
UQAM	Université du Québec à Montréal

## RÉSUMÉ

Le présent rapport d'intervention <sup>1</sup> relate l'expérimentation d'une micro-activité<sup>2</sup> d'enseignement selon la méthode du micro-enseignement qui s'est déroulée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) auprès des étudiantes, étudiants inscrits au cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111). Dans le cadre de l'intervention, cette micro-activité d'enseignement permet à l'étudiante, étudiant de se pratiquer en laboratoire contrôlé avant d'enseigner devant un groupe d'élèves dans un centre de formation professionnelle.

L'intervention s'est déroulée lors du trimestre d'automne 2014 à l'UQAM. Six étudiants ont participé à l'intervention. L'objectif général de cette dernière consistait à expérimenter dans le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111) une micro-activité d'enseignement tirée du cours *stage de micro-enseignement* auprès des stagiaires qui ne sont pas enseignants pour en apprécier les effets. Pour ce faire, les participants ont fait une micro-activité d'enseignement d'une durée de trente minutes dans les locaux de l'université. Cette dernière était filmée et ensuite, les étudiantes, étudiants effectuaient une prestation d'enseignement d'une heure dans un centre de formation professionnelle. Par la suite, une entrevue semi-dirigée a permis de questionner les participants pour répondre aux objectifs spécifiques tels que 1) recueillir le niveau de satisfaction générale des étudiants et 2) apprécier les effets d'une micro-activité d'enseignement tirée du cours de micro-enseignement reliée à l'ouverture et à la fermeture, lors de l'expérimentation antérieure aux stages.

---

<sup>1</sup> Le masculin utilisé dans ce rapport désigne à la fois les hommes et les femmes sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

<sup>2</sup> «En micro-enseignement, une micro-activité est une activité d'apprentissage de courte durée centrée sur une ou quelques habiletés pédagogiques.» Racette, Dusablon et Pineault, (1993). p.12

L'expérimentation a permis de constater que les étudiants ont amélioré particulièrement deux habiletés d'enseignement soit l'ouverture d'une leçon et la variation de stimuli ainsi que d'accroître leur confiance en eux avant une prise en charge réelle d'enseignement dans le centre de formation professionnelle.

Mots-clés : micro-activité, micro-enseignement, habiletés d'enseignement, stage d'enseignement en formation professionnelle, vidéoscopie.

## INTRODUCTION

Dans un mouvement de professionnalisation des enseignants, déjà amorcé depuis quelques années, le stage s'avère un des moments importants de la formation initiale en enseignement pour mettre en application ses compétences. Cette période est florissante en nouvelles expériences personnelles et professionnelles. Elle contribue à confirmer le choix professionnel des étudiants inscrits au baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique à passer d'une identité d'expert disciplinaire à celle d'enseignant (Castellan, Perez-Roux et Tardif, 2010). Bien qu'en formation professionnelle, les enseignants n'ont pas à être qualifiés légalement avant leur embauche en enseignement et que plusieurs d'entre eux s'inscrivent au baccalauréat après quelques années d'expérience en enseignement, nous constatons qu'une proportion d'étudiants de plus en plus importante à l'UQAM représente des experts disciplinaires, certes, mais sans expérience en enseignement. Nous nous intéressons aux futures enseignantes et aux futurs enseignants ayant peu ou pas d'expérience en enseignement. Ils sont inscrits dans un cursus de formation à l'enseignement en formation professionnelle et s'appêtent à assurer, pour une première fois, une prestation d'enseignement en milieu scolaire dans un centre de formation professionnelle.

Le présent rapport d'intervention s'inscrit dans le domaine de la formation professionnelle et concerne plus particulièrement la formation pratique des futurs enseignants en formation professionnelle. Le design méthodologique pour ce rapport est inspiré de la conception d'une activité d'apprentissage (Paillé, 2007).

Prenant souvent appui sur du matériel pédagogique, elle représente l'outil le plus important pour l'enseignement réfléchi. En ce sens, la conception des activités d'apprentissage constitue un objet tout à fait approprié pour l'essai de maîtrise en s'inscrivant au carrefour du développement de l'expertise et du développement de produit, et rejoignant à la fois des objectifs théoriques et pragmatiques. (p.141)

Le rapport d'intervention vise l'emploi d'une micro-activité d'enseignement selon la méthode du micro-enseignement dans le cadre du cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* à l'UQAM.

Le premier chapitre présente la description du milieu de l'intervention, l'identification des sujets, le contexte de la formation dans lequel se déroule l'intervention, le problème ainsi que l'objectif général. Le deuxième chapitre expose le cadre de référence qui appuie l'expérimentation. Le troisième chapitre traite du plan d'intervention de l'activité d'apprentissage mis en place et la façon dont les données ont été recueillies à la suite de l'activité d'apprentissage effectuée par les participants. Le quatrième chapitre présente une perspective critique de l'activité d'apprentissage et de l'analyse des données recueillies.

## CHAPITRE I

### LA PROBLÉMATIQUE

Nous présentons dans ce chapitre la problématique qui sous-tend l'intervention. Nous exposons, dans un premier temps, l'origine de l'intervention ainsi que les raisons qui nous ont mené à expérimenter une activité d'apprentissage s'inspirant de la méthode du micro-enseignement. Dans un deuxième temps, nous présentons le contexte spécifique du déroulement de l'intervention dans le cadre de la formation en enseignement en formation professionnelle. Dans un troisième temps, les caractéristiques des participants visés par l'intervention sont décrites. Dans un quatrième temps, nous présentons les différents éléments du problème que nous avons identifié et qui appuient la nécessité d'effectuer une telle intervention. Finalement, nous énonçons l'objectif général de l'intervention.

#### 1.1 L'origine du projet

La motivation de départ provient de notre expérience en tant que chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) depuis 2010. Nous sommes appelé à donner différentes charges de cours telles que le *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111), le *Stage d'enseignement en formation professionnelle I* (PRM3001) et le *Stage de micro-enseignement* (FPT6291). Nous réalisons que les étudiants inscrits au cours *Stage d'enseignement en formation professionnelle I*

(PRM3001) présentent certaines lacunes quant à leurs habiletés d'enseignement. En effet, lors de l'évaluation de la prestation d'enseignement d'une durée d'une heure, dix points sur trente sont accordés pour l'habileté d'enseignement qui est l'ouverture d'un cours. Cette habileté implique la préparation du matériel et de la classe. En plus, elle requiert un retour sur les connaissances antérieures et sur l'utilisation d'un élément déclencheur. Il y a quatre points reliés à la clôture d'un cours, ce qui nécessite le retour sur le contenu appris durant le cours et aussi de demander aux élèves une rétroaction quant au cours suivi. La fiche d'évaluation (Annexe A) est fournie aux stagiaires en début de session et vue avec eux à plusieurs reprises durant la session. Malgré les explications lors des cours, les stagiaires éprouvent de la difficulté lorsqu'ils pratiquent une ouverture et une fermeture de cours.

Tableau 1  
Stagiaires inscrits par session au cours PRM3001 de 2012 à 2016

PRM3001	Stagiaires
Été 2012	1
Automne 2012	11
Hiver 2013	3
Été 2013	1
Automne 2013	20
Hiver 2014	13
Été 2014	7
Automne 2014	13
Hiver 2015	10
Été 2015	1
Automne 2015	11
Hiver 2016	15
Été 2016	1
Total	107

Ce tableau représente le nombre de stagiaires ayant suivi le cours *Stage d'enseignement en formation professionnelle I* (PRM3001). Trois stagiaires sur 107 ont pu terminer correctement un cours dans les temps demandés en utilisant une fermeture de cours, c'est-à-dire au bout de l'heure d'enseignement. En ce qui concerne l'ouverture du cours, 105 stagiaires étaient prêts avant la prestation d'enseignement. En ce qui concerne les 104 autres stagiaires, la fermeture du cours était soit inexistante ou soit incomplète. Malgré la préparation avant la prestation d'enseignement, 97 stagiaires n'ont pas salué les élèves avant d'amorcer le contenu à faire apprendre et 89 n'ont pas fait de retour sur les connaissances antérieures. Ils ont peu ou pas d'expérience comme enseignant et cela peut s'avérer une lacune concernant leur performance quant à leur première expérience d'enseignement lors des stages.

De plus, nous avons eu l'occasion d'exercer la fonction d'enseignant associé<sup>3</sup> pour l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et pour l'Université de Sherbrooke (UdeS) avant d'être chargé de cours à l'UQAM. À ce titre, nous avons accompagné des stagiaires en enseignement en formation professionnelle dans le cadre de notre emploi comme enseignant dans deux centres de formation professionnelle. Nous avons constaté les mêmes difficultés : l'ouverture d'un cours et un retour sur les connaissances antérieures avant de commencer les nouvelles notions à enseigner.

Par notre expérience à titre de chargé de cours, nous observons que plusieurs étudiants ayant suivi le cours *Stage de micro-enseignement* (FPT6291) mentionnent,

---

<sup>3</sup> «L'enseignant associé est appelé à soutenir le stagiaire dans la mobilisation de ses ressources ainsi que dans l'élaboration et la régulation de savoirs d'action liés à des savoirs de recherche.» (Portelance, 2010, p. 24)



dans leur bilan écrit de fin de session, que le cours devrait être obligatoire et être suivi avant le premier stage d'enseignement. Dans l'un des travaux intitulé *Le bilan*, qui est effectué à la fin de la session dans le cadre du cours *Stage de micro-enseignement* (FPT6291), un des éléments du travail requiert des étudiants de donner leur opinion sur le cours en question et, de mentionner notamment les points forts et les points à améliorer dans le cours et chez le professeur ou le chargé de cours. Comme l'une des étudiantes le rapporte dans bilan lors de la session d'été 2015 : «Le cours de micro-enseignement devrait être un cours obligatoire. C'est un cours pratique qui nous outille pour notre métier d'enseignant.». Ce propos reflète bien l'ensemble des commentaires énoncés dans les bilans de 142 des 297 étudiants ayant suivi le cours FPT6291 *Stage de micro-enseignement* de 2012 à 2016 à l'UQAM.

Tableau 2  
Nombre d'étudiants inscrits au cours FPT6291 et nombre de bilans faisant mention de rendre le cours obligatoire

Sessions (12 groupes)	Étudiants	Nombre de bilan
Hiver 2012	28	11
Automne 2012 (deux groupes)	30 + 18	19 + 6
Hiver 2013	26	9
Été 2013	21	13
Hiver 2014	30	17
Été 2014	21	9
Automne 2014	25	12
Hiver 2015	29	13
Été 2015	25	14
Automne 2015	22	7
Été 2016	22	12

Dans le même sens, une autre étudiante, qui avait suivi le cours avec la professeure responsable du cours de micro-enseignement à l'automne 2016, mentionnait dans son bilan : «Tout d'abord je pense que ce cours devrait être obligatoire avant le stage. Il nous apprend de nouvelles connaissances et des habiletés pédagogiques.».

Le commentaire le plus souvent mentionné dans les bilans écrits est que le cours de micro-enseignement est un cours à visée pratique, situé dans le bloc de la formation pratique et qui a pour objectif de développer, de manière progressive et systématique, la maîtrise des habiletés pédagogiques telles que l'ouverture et la fermeture du cours, la variation de stimuli, le questionnement, le silence, la valorisation, la démonstration et l'expérimentation. Racette, Dusablon et Pineault, (1993) soulignent que lors du stage d'enseignement, ce sont les mêmes habiletés d'enseignement qui sont, entre autres, sollicitées, car elles s'avèrent récurrentes, peu importe la matière enseignée et la population étudiante visée. D'où notre idée d'introduire dans le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111) une micro-activité d'enseignement tirée du cours de micro-enseignement afin de permettre aux stagiaires qui n'enseignent pas de pratiquer à l'université avant leur prestation d'enseignement dans un centre de formation professionnelle.

## 1.2 Le contexte de l'intervention

Pour bien situer le contexte de l'intervention, nous décrivons le programme d'études du baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique de l'UQAM. Nous exposerons par la suite les caractéristiques des cours du programme qui sont reliés à l'activité d'initiation à la profession enseignante et aux activités de la formation pratique puisque notre intervention vise plus spécifiquement ces cours.

### 1.2.1 Le baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique

Au cours de l'année 2005-2006, le programme de baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique fut implanté à l'UQAM (UQAM, 2006) à la

suite de la réforme scolaire proposée par le ministère de l'Éducation du Québec (MELS, 2005). Le programme d'études comprend deux concentrations. La première concentration concerne l'enseignement en formation professionnelle au secondaire et comporte 120 crédits. Cette concentration mène à l'obtention du brevet d'enseignement ainsi que du grade de bachelier en éducation (UQAM, 2012). Depuis septembre 2003, il est obligatoire de compléter 120 crédits pour obtenir un baccalauréat (Castellan, Perez-Roux et Tardif, 2010). La deuxième concentration concerne l'enseignement en formation technique au collégial et comporte 90 crédits. Cette concentration ne conduit pas à une qualification légale, mais mène à l'obtention du grade de bachelier en éducation (Ibid.).

Puisque le contexte dans lequel s'inscrit notre intervention concerne la concentration en enseignement en formation professionnelle au secondaire, nous présentons plus spécifiquement ses caractéristiques.

Le baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle au secondaire est divisé en deux blocs de formation (MEQ, 2001). Le premier bloc constitue 90 crédits et comprend principalement la formation initiale en enseignement, dont 30 crédits font partie de la reconnaissance des acquis disciplinaires du métier enseigné. Le second bloc est de 30 crédits et porte sur la formation continue dans le métier.

Le baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique s'appuie sur un référentiel de compétences en enseignement publié par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 2001 (Annexe B). Ce référentiel comprend douze compétences professionnelles en enseignement. Castellan, Perez-Roux et Tardif (2010), expliquent l'exigence ministérielle concernant le baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle dans les universités au Québec :

Les nouvelles exigences ministérielles, depuis 2003, au regard de la formation du personnel enseignant de la formation professionnelle passent par une formation psychopédagogique et andragogique dont une activité obligatoire d'initiation à l'enseignement d'au moins trois crédits donnée en cours d'emploi. Elles passent aussi par une formation pratique à l'enseignement que le ministère nomme stages d'enseignement en milieu scolaire, par la reconnaissance de la compétence disciplinaire et enfin, par des activités de perfectionnement, donc une formation continue, en pédagogie et dans le métier. Chaque université qui décide d'offrir un programme de formation à l'enseignement professionnel doit respecter ces spécifications dans des proportions de crédits prescrites. Il revient cependant à chaque université d'offrir un programme selon ses convictions et ses préférences. (p. 18)

À la suite de l'exigence ministérielle, le programme de baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle de l'Université du Québec à Montréal est scindé en six catégories.

Tableau 3

Blocs de formation dans le cadre du baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle (UQAM, 2014)

Blocs	Catégories	Crédits
Bloc I	Activité d'intégration	6 crédits
Bloc II	Formation psychopédagogique	27 à 42 crédits
Bloc III	Formation pratique	15 à 21 crédits
Bloc IV	Perfectionnement dans le métier ou dans le secteur	9 à 69 crédits
Bloc V	Reconnaissance des acquis dans la compétence disciplinaire	3 à 30 crédits
Bloc VI	Formation continue	0 à 30 crédits

Le tableau en annexe (B) présente l'aménagement des cours du programme par bloc de formation. Les étudiants n'ont pas de cursus obligatoire à faire dans le cadre de

leurs apprentissages au baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle, car dans la majorité des cas, ils sont inscrits à temps partiel ou à temps complet. Comme le mentionnent Castellan, Perez-Roux et Tardif en 2010, «la situation des enseignants de la formation professionnelle est très particulière puisqu'ils ne suivent pas le même parcours vers cette profession que les autres enseignants du secteur général au primaire et au secondaire.». (p. 18)

### 1.2.2 Le bloc d'intégration et la formation pratique

Nous présentons plus spécifiquement les blocs visant l'intégration et la formation pratique puisque notre intervention se déroule précisément dans un des cours du bloc d'intégration, soit le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111), avec une contribution d'un cours relevant du bloc de la formation pratique, *Stage de micro-enseignement* (FPT6291).

La concentration en enseignement en formation professionnelle au secondaire comporte deux cours obligatoires dans le *Bloc I Activités d'intégration* : 1) *Activité d'immersion* (PRM1001); 2) *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111). L'activité d'immersion vise l'intégration des étudiants à l'université dans leur programme d'études, la clarification de leur engagement dans la profession enseignante et l'arrimage des besoins de formation avec les objectifs du programme d'études (UQAM, 2015).

Le stage d'initiation a pour but d'initier les étudiants à l'enseignement en formation professionnelle en s'appropriant le programme d'études pour lequel ils se destinent à enseigner et à se familiariser avec le domaine d'enseignement en développant une bonne connaissance des caractéristiques des élèves.

Le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111) est suivi en concomitance avec le cours *Stage d'enseignement en formation professionnelle I* (PRM3001) du bloc III *Formation pratique* pour les étudiants qui ne sont pas encore enseignants.

Dans le cadre du cours *Stage d'enseignement en formation professionnelle I* (PRM3001), les étudiants préparent une leçon de 60 minutes en collaboration avec un enseignant associé qui les accompagne individuellement lors de leur stage dans le milieu scolaire dans un centre de formation professionnelle. Ils sont également soutenus par leur superviseur universitaire. Par la suite, ils effectuent la prise en charge de cette leçon devant un groupe d'élèves. Finalement, ils profitent de cette expérience afin de réfléchir sur leur pratique pédagogique en milieu scolaire (UQAM, 2015).

Notre intervention prend place dans le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111). Pour être admissibles à ce cours, les étudiants peuvent être en fonction comme enseignant dans un centre de formation professionnelle, avoir entre 1 heure et 499 heures d'expérience en enseignement ou être de futurs enseignants et avoir complété les cours obligatoires préalables au premier stage d'enseignement (PRM3001). Nous présentons la liste des cours obligatoires préalables dans le tableau suivant.

Tableau 4  
Liste des cours obligatoires préalables au cours Stage d'enseignement en formation professionnelle I (PRM3001), (UQAM, 2016)

<b>Cours</b>	<b>Objectifs</b>
PRM1001 <i>Activité d'immersion</i>	Cette activité vise l'intégration de l'étudiant à l'université et à la profession enseignante : connaissance des services, droits, responsabilités et règlements reliés au statut d'étudiant et aux conditions enseignantes.
FPE2560 <i>Évaluation de l'apprentissage d'un métier, d'une technique</i>	Ce cours vise l'acquisition des compétences nécessaires à l'évaluation des apprentissages des élèves.
FPT1521 <i>Processus d'apprentissage des savoirs professionnels</i>	Initiation aux principes généraux qui gouvernent l'apprentissage des savoirs professionnels. Analyse des facteurs critiques du contexte de formation et de leur interaction. Identification des profils de clientèles. Étude du processus d'apprentissage.
FPT1530 <i>Organisation de la formation professionnelle et technique</i>	Ce cours vise à situer l'évolution générale du système d'éducation au Québec et plus spécifiquement la formation professionnelle et technique depuis 1850 en tenant compte des aspects économiques, sociaux et politiques.
FPT2540 <i>Étude des programmes de formation professionnelle et technique</i>	Dans ce cours, l'étudiant se familiarise avec les principaux documents produits par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec qui servent de norme ou de guide à l'enseignement du métier ou de la technique.
FPT3510 <i>Didactique de l'apprentissage en atelier scolaire</i>	L'objectif de ce cours est d'outiller les étudiants à planifier l'enseignement d'un module ou d'un cours en intégrant selon des temps et des séquences appropriés les conditions qui vont permettre l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes attendues pour l'atteinte d'une compétence qui exige du travail en atelier.

Rappelons que les étudiants ne font pas partie d'une cohorte comme les étudiants inscrits au secteur des jeunes (primaire et secondaire). Le cursus des étudiants au baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle peut être différent d'un étudiant à l'autre. Il y aurait même une possibilité qu'un étudiant puisse garder les quatre stages d'enseignement pour la fin de son cheminement afin de compléter les 120 crédits de son baccalauréat. Présentement, il n'existe pas encore d'obligation de suivre le premier stage après un certain nombre de cours suivis à la suite de l'admission au baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle. Comme mentionné précédemment, les étudiants qui n'enseignent pas doivent suivre en concomitance le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111) et le cours *Stage d'enseignement en formation professionnelle I* (PRM3001). Nous avons constaté que pour la majorité des étudiants qui sont de futurs enseignants, cette prise en charge en milieu scolaire est leur première prestation d'enseignement complète.

Le *Bloc III Formation pratique* comporte 6 cours, dont le cours *Stage d'enseignement en formation professionnelle I* (PRM3001) et le cours *Stage de micro-enseignement* (FPT6291). Le *Stage d'enseignement en formation professionnelle I* (PRM3001) a pour but de sensibiliser les étudiants au monde de l'enseignement en formation professionnelle en s'appropriant les différents paramètres autant physiques que pédagogiques d'un centre de formation professionnelle par l'observation dans le milieu. Le stagiaire doit donc effectuer un total de 75 heures dans un centre de formation professionnelle et ces heures sont divisées en trois parties.



Tableau 5  
Répartition du nombre d'heures à effectuer dans le cours Stage  
d'enseignement en formation professionnelle I (PRM3001)

Heures d'observation	Heures de participation	Heures de prise en charge
50	24	1

Le stagiaire devra, lors de ce cours, observer trois enseignants ainsi que le contexte scolaire (UQAM, 2015a) :

Le stagiaire devra compléter une grille d'observations durant les 50 heures d'observation (de l'enseignant associé et de deux autres enseignants du même secteur d'activité ou d'un autre secteur). Cette grille doit mettre l'emphase sur l'observation de leurs approches pédagogiques lors des activités d'enseignement-apprentissage. [...] Le stagiaire aura aussi l'occasion de se familiariser à l'environnement scolaire en observant différents paramètres organisationnels et pédagogiques conformément aux indications fournies (p.3).

Le stagiaire aura aussi à accompagner l'enseignant associé en classe et participera aux activités (UQAM, 2015a):

De plus, durant son séjour en milieu scolaire, le stagiaire aura l'occasion de participer aux activités d'enseignement de l'enseignant associé, en soutien à ses activités régulières, pour une période de 25 heures. Cette activité de soutien doit inclure une prise en charge filmée et supervisée par l'enseignant associé pour une période d'au moins 1 heure. (p.2).

La préparation et la prise en charge sont augmentées par rapport au *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111) et elles sont toujours effectuées dans le milieu scolaire en collaboration avec l'enseignant associé et le superviseur

universitaire. Le développement de la compétence professionnelle 4<sup>4</sup>, *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour le contenu à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (MEQ 2001), fait partie du *Stage d'enseignement en formation professionnelle I* (PRM3001), car lors de la prise en charge d'une heure, le stagiaire devra enseigner un contenu à faire apprendre aux élèves. Il aura donc à piloter une ou des situations d'enseignement-apprentissage. L'étudiant pourrait, par exemple, motiver et stimuler l'élève avec un élément déclencheur lors de l'ouverture du cours. « Les enseignants doivent d'une part, le stimuler, le motiver et exiger le meilleur de lui et d'autre part, l'accompagner, le guider et l'encourager tout au long de sa démarche [...]» (MELS, 2001, p.85). Le cours *Stage d'enseignement en formation professionnelle I* (PRM3001) permet aussi d'engendrer un réservoir de connaissances et de ressources afin de contribuer à la bonification de ses compétences professionnelles (UQAM, 2015a).

Notre intervention porte sur une micro-activité d'enseignement, inspirée du cours *Stage de micro-enseignement* (FPT6291), et sur son réinvestissement dans le cadre du cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111). Le cours *Stage de micro-enseignement* (FPT6291) vise à développer la maîtrise d'habiletés d'enseignement et la capacité d'analyser des comportements pédagogiques dans une approche de développement de la pratique réflexive<sup>5</sup>. La particularité de ce cours est de favoriser la pratique des habiletés d'enseignement de manière progressive et

---

<sup>4</sup> Il s'agit d'une des 12 compétences tirées du document ministériel *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001).

<sup>5</sup> La pratique réflexive est : «[...] un ensemble de gestes professionnels qui comprend non seulement l'intervention auprès de personnes en situation d'apprentissage, mais aussi une réflexion sur ces gestes » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43).

systematique dans le cadre d'activités d'apprentissage effectuées en milieu contrôlé à l'université et en petits groupes d'étudiants. Ces activités d'enseignement sont filmées afin de privilégier leur observation, leur analyse et la rétroaction sur les activités pédagogiques mises en place par les étudiants (UQAM, 2015).

### 1.2.3 Les caractéristiques des étudiants au baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique

Les participants visés par l'intervention sont des étudiantes et des étudiants inscrits au baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique, concentration au secondaire professionnel. Ce sont, pour la majorité, des travailleurs exerçant un métier ou une profession (Balleux, 2006). Tel que le mentionnent Beaucher et Gagnon (2016) : «Comme ils ont exercé le métier pendant un certain nombre d'années avant de faire le saut en enseignement, ils possèdent une qualification professionnelle et une solide expérience des situations et des lieux de travail.» (p.51). D'ailleurs, il est exigé aux étudiants du baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique un nombre d'heures (3000 h) comme une des conditions de diplomation au programme d'études de l'UQAM (UQAM, 2014).

En ce qui concerne les étudiants en formation professionnelle au secondaire, l'âge moyen est de 40 ans (Balleux, 2006; Balleux, Castellan, et Sahue, 2010; Castellan, Perez-Roux et Tardif, 2010). Ils choisissent l'enseignement comme seconde carrière (Balleux, 2006). Ce sont des adultes ayant une longue expérience de travail dans leur métier (Balleux, 2006; Descheneaux et Roussel, 2010; Gagnon et Ouellet, 1984). Ces métiers sont regroupés par discipline. Ces dernières sont divisées en 21 secteurs de formation (Annexe D) pour la formation professionnelle et la formation technique (MELS, 2014).

Quelques étudiantes et étudiants inscrits au baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle enseignent depuis de nombreuses années et travaillent en

enseignement à taux horaire (Balleux, Castellan, et Sahue, 2010). Ce statut d'emploi n'exige pas une formation universitaire pour enseigner. Afin d'obtenir un contrat à temps partiel ou à temps plein, les enseignants doivent avoir une qualification légale d'enseigner. En effet, selon l'article 23 de la Loi sur l'instruction publique, toute personne qui désire se prévaloir d'un contrat doit détenir une autorisation d'enseigner délivrée par le MELS (MELS, 2014). Cette qualification légale nécessite que les enseignants suivent une formation universitaire d'un minimum de trois crédits en insertion professionnelle. Plus précisément, à l'UQAM, ils doivent suivre le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111) afin de respecter cette exigence ministérielle (MELS, 2014).

Une autre qualification est obtenue lorsque les étudiants ont complété l'ensemble des cours du baccalauréat qui totalise 120 crédits. Au terme de cette formation, l'université recommande au MELS l'octroi d'un brevet d'enseignement (UQAM, 2014).

Une autre qualification légale est la licence d'enseigner. Pour obtenir la licence, l'étudiant doit avoir réussi 90 crédits, dont 45 crédits en éducation et avoir réussi le test de maîtrise de la langue française (MELS, 2014).

Comme chargé de cours à l'UQAM, nous remarquons que depuis quelques années, la provenance des étudiantes et des étudiants s'est quelque peu modifiée. Alors, qu'à une certaine époque, ils étaient, pour la majorité, des enseignants déjà en fonction et avaient une expérience de la classe non négligeable, il y a aujourd'hui, une augmentation importante d'étudiantes et d'étudiants sans expérience en enseignement qui se destinent à enseigner en formation professionnelle au secondaire.

### 1.3 Le problème

Cette section met en lumière des éléments problématiques qui constituent notre principale motivation pour la réalisation de notre intervention. Nous avons constaté, lors des supervisions des deux cours, *Stage d'enseignement en formation professionnelle I* (PRM3001) et *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111), que l'ouverture et la clôture d'un cours s'avéraient deux habiletés d'enseignement particulièrement difficiles à mettre en pratique pour les étudiants lors de leur prise en charge en milieu de stage. Les difficultés vécues par les étudiants concernant ces habiletés d'enseignement occupent une place importante sur le plan du développement des compétences professionnelles en enseignement, particulièrement en ce qui a trait à la compétence 4 *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour le contenu à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (MEQ 2001).

Dans les pages qui suivent, nous expliquerons en quoi consistent ces deux habiletés d'enseignement. Nous présenterons quelques recherches qui se sont intéressées au micro-enseignement et à la pratique enseignante afin d'appuyer l'importance d'une telle intervention. Puis, l'énoncé de notre objectif général de l'intervention sera présenté.

#### 1.3.1 Les habiletés d'enseignement

Selon notre expérience de superviseur de stage en enseignement à l'UQAM, nous avons remarqué que les stagiaires en enseignement en formation professionnelle éprouvaient une difficulté réelle avec l'ouverture d'un cours. Pour certains, le problème survient lors de la préparation du cours et pour d'autres, le problème est davantage relié au démarrage du cours avec les élèves. À titre d'exemple, l'utilisation

d'un déclencheur avant de transmettre les savoirs est lacunaire, voire absente. Bien qu'un déclencheur en début de leçon favorise la motivation et la captation de l'intérêt chez les élèves (Gagnon, 1988), nous avons remarqué que les stagiaires ont tendance à commencer directement leur prestation d'enseignement avec le contenu à faire apprendre sans valider leurs connaissances antérieures.

Si les étudiants éprouvent de la difficulté avec l'ouverture d'un cours, la clôture d'un cours semble également difficile pour eux. La clôture cognitive est essentielle pour faciliter la transition à une prochaine activité ainsi que pour vérifier la compréhension des notions acquises par les élèves (Allen et Ryan, 1969). Pourtant, les stagiaires oublient parfois de faire un retour sur les notions vues en classe lors de la clôture du cours ou ne prennent simplement pas le temps de le faire. En somme, ils ne cherchent pas à motiver les élèves avant de quitter la classe pour leur donner le goût de revenir au prochain cours.

L'évaluation de la prestation d'enseignement en classe dans le cadre du *Stage d'enseignement en formation professionnelle I* (PRM3001), à la suite de la supervision universitaire, accorde une pondération qui nous semble appréciable<sup>6</sup> à l'ouverture et la clôture du cours, ce qui rend l'évaluation pénalisante pour certains stagiaires qui manquent de connaissances dans ces deux habiletés d'enseignement. D'ailleurs, ils n'ont pas suivi, la plupart du temps, le cours de micro-enseignement avant le premier stage et certains ne le suivront probablement jamais, ce qui peut expliquer, en partie du moins, ce manque de connaissances.

---

<sup>6</sup> 15% de la note de la supervision universitaire (Annexe A)

Rappelons que dans le cadre du cours *Stage d'enseignement en formation professionnelle I*, le stagiaire assurera une prise en charge d'une heure de cours. Il s'agit souvent de la première fois où il se retrouvera devant un groupe d'élèves pour une prestation d'enseignement. Dans ce contexte, le stagiaire vivra une expérience unique et marquante : cette première fois restera probablement mémorable pour toute la durée de sa nouvelle carrière d'enseignant. Comme Hattie (2009), nous croyons que cette expérience, bien vécue, aura un effet positif sur l'apprentissage de leurs élèves ainsi que sur leur réussite.

### 1.3.2 Le micro-enseignement et la recherche

Plusieurs recherches démontrent l'efficacité du micro-enseignement sur la pratique de la profession enseignante (Amobi, 2005; Chuanjun et Chunmei, 2011; Derobertmeasure et Dehon, 2012). Larin (1994) mentionnait justement qu'il serait intéressant de vérifier l'effet que le micro-enseignement prétend produire chez les étudiants en enseignement dans le cadre de la formation initiale. D'autres recherches (Larin, 1994; Mottet, 1997) ont démontré son effet positif sur l'amélioration des habiletés d'enseignement des stagiaires. Les résultats ont démontré que le micro-enseignement était une activité qui était considérée comme favorable pour des futurs enseignants.

Amobi en 2005, a tenté de vérifier les types et les degrés de réflexivité chez des étudiants en enseignement au secondaire lors d'une approche par micro-enseignement et d'y voir le changement dans leurs actions à la suite de la confrontation par les pairs. L'étude visait 31 personnes âgées de 21 à 51 ans sur une période de 15 semaines. La recherche portait sur deux séances de micro-enseignement de 75 minutes par semaine ainsi que sur 50 heures en observation dans une école secondaire. L'auteur a constaté que le micro-enseignement pouvait avoir le double objectif : de préparer les

enseignants efficacement à la prestation d'enseignement et de les préparer à la réflexivité.

Derobertmasure et Dehon en 2012 se sont intéressés à la formation initiale des enseignants en observant principalement les activités de micro-enseignement et de rétroaction vidéo qui avaient pour objectif de former des enseignants réflexifs et des professionnels compétents. Ils ont tenté de mettre en place un dispositif de formation qui impliquait le micro-enseignement et les stages d'enseignement. Pour y parvenir, les auteurs utilisaient l'étude de cas avec une participante. Les auteurs mentionnaient que la rétroaction vidéo permet de mobiliser le processus réflexif malgré le fait que la réflexion de l'étudiant soit axée sur une action terminée. Malgré la rétroaction, il semble être difficile pour ce dernier de se projeter dans ses actions enseignantes futures. Les auteurs ont constaté que le micro-enseignement avait permis de travailler sur la préparation de cours. Ils ont constaté aussi que la participante à la recherche centrait son intérêt principalement sur le contenu à faire apprendre plutôt que sur l'enseignement en soi. Selon les auteurs, les enseignants qui ne se concentrent que sur le contenu n'évoluent pas dans la profession enseignante et se retrouvent en phase de survie.

À notre connaissance, il existe peu de recherches en lien avec le micro-enseignement, l'ouverture et la clôture d'un cours dans le cadre d'un stage, car à une certaine époque en 1988, le programme d'études de baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle ne contenait pas de stage en enseignement en formation professionnelle (UQAM, 1988). Portugais, en 1989, ainsi que Portugais et Lévesque, en 1991, se sont intéressés au lien entre le stage d'enseignement au secondaire et le micro-enseignement. Ils ont étudié plus particulièrement le questionnement en stage afin de valider si les étudiants utilisaient la taxonomie de Bloom à la suite d'une expérimentation en micro-enseignement durant la même session. Les auteurs



voulaient observer si les étudiants posaient des questions de haut niveau cognitif. En conclusion, ils ont constaté que malgré le fait que les étudiants avaient suivi un cours de micro-enseignement, ils étaient portés à poser des questions de bas niveau cognitif.

En dépit de la réalisation de quelques études, le besoin de recherche en enseignement en formation professionnelle est présent. À ce sujet, Beaucher (2010) soutient que : «malgré le besoin d'une compréhension de la situation des enseignants en formation professionnelle dans la perspective d'un meilleur fonctionnement du secteur et d'une réponse plus adéquate des facultés d'éducation aux besoins des enseignants-étudiants, peu de recherches en ont fait leur objet d'étude.» (p. 66).

L'expérimentation d'une activité d'apprentissage comportant l'utilisation d'une micro-activité d'enseignement tirée de la méthode du micro-enseignement spécifique à l'ouverture et à la clôture d'un cours permettra peut-être de bonifier la formation offerte en formation professionnelle à l'UQAM dans le cadre du cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111). L'acquisition de ces deux habiletés d'enseignement aura peut-être aussi des retombées positives sur l'apprentissage des élèves et pourra contribuer à une réussite de la prise en charge d'enseignement par les stagiaires lors de la supervision universitaire.

#### 1.4 L'objectif général de l'intervention

Devant l'augmentation du nombre d'étudiants inscrits dans la concentration en enseignement en formation professionnelle qui n'occupent pas la fonction enseignante (Deschenaux et Tardif, 2012), l'expérimentation d'une activité d'apprentissage de l'ordre d'une micro-activité d'enseignement dans le cadre du *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111) nous semblait pertinente.

Cette activité d'apprentissage favorisera la préparation et la prestation d'enseignement lors d'une rencontre à l'université.

Nous inspirant des activités vécues dans le cours *Stage de micro-enseignement* (FPT6291), nous avons expérimenté une micro-activité dans le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111). Les stagiaires ont réalisé une prestation d'enseignement filmée une première fois devant leurs collègues et le superviseur universitaire dans un milieu contrôlé. La prestation d'enseignement a été suivie d'une autoanalyse vidéo<sup>7</sup> et d'une hétéroanalyse vidéo<sup>8</sup>. Cette activité visait à bonifier l'ouverture et la clôture d'un cours avant d'entreprendre la prestation d'enseignement en milieu scolaire dans le cadre du cours *Stage d'enseignement en formation professionnelle I* (PRM3001).

L'objectif général de l'intervention était le suivant : expérimenter dans le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111) de l'UQAM, une micro-activité d'enseignement, tirée du cours *Stage de micro-enseignement* (FPT6291), auprès des stagiaires qui ne sont pas enseignants afin d'en apprécier les effets.

---

<sup>7</sup> L'autoanalyse vidéo : amène les stagiaires à réfléchir, à porter des jugements de valeurs et à identifier les faiblesses de leur pratique enseignante individuelle (Prusak et al., 2010).

<sup>8</sup> L'hétéroanalyse vidéo est la pratique en collectivité, analyse en dyade ou avec des pairs ou avec des superviseurs qui favorise une situation de rétroaction de groupe (Larin, 1994).

## CHAPITRE II

### LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le présent chapitre porte sur les aspects conceptuels et empiriques liés à la méthode du micro-enseignement<sup>9</sup> et qui sert d'assise au rapport d'intervention. Dans un premier temps, le concept de micro-enseignement est présenté puisqu'il est central dans l'intervention. Ensuite, nous présentons un survol des différentes études qui se sont intéressées au micro-enseignement. Subséquemment, nous présentons les habiletés d'enseignement qui sont visées par notre intervention : l'ouverture et la clôture d'une leçon. Finalement, à la lumière de notre cadre de référence nous énoncerons les objectifs spécifiques de l'intervention.

#### 2.1 Le micro-enseignement

C'est en 1963 que Dwight et Ryan de l'Université de Stanford ont conçu la méthode du micro-enseignement. Cette méthode est l'aboutissement de nombreuses recherches qu'ils ont menées durant plusieurs années. Devant la formation pratique lacunaire, le

---

<sup>9</sup> Malgré l'existence de plusieurs approches visant le développement des gestes pédagogiques tel que le *peer-coaching*, *lesson study*, etc. nous avons fait le choix de retenir que la méthode de micro-enseignement, car nous l'appliquons dans notre enseignement à titre de chargé de cours depuis maintenant six ans et que cette méthode comprend l'ouverture et la clôture d'une leçon. De plus, notre choix est justifié par le fait que le cours optionnel qui applique cette méthode fait déjà partie du programme d'études.

but initial du micro-enseignement était de préparer les futurs enseignants durant l'été pour la prise en charge complète d'une classe à l'automne suivant (Altet et Britten, 1983). Lemire (1972, p. 203) définit le micro-enseignement ainsi : «Disons qu'il s'agit plutôt d'une technique globale qui permet l'acquisition systématique et progressive de certains comportements pédagogiques ou habiletés<sup>10</sup> utiles à un professeur.». Cet auteur démontre ici par sa définition que le micro-enseignement fait référence à un comportement pédagogique, aussi appelé une habileté ce qui n'est pas le cas d'une stratégie d'enseignement.

Par la suite, plusieurs auteurs tels que Amobi (2005), Chuanjun et Chunmei (2011), Dwight et Cooper (1970), Dwight et Eve (1968), Feryok (2009), Joshi (1976) et Mottet (1997) se sont aussi intéressés au micro-enseignement. Dans leurs travaux, ils définissent le micro-enseignement, ses buts et les divers modèles s'y rattachant. Nous les présentons en ordre chronologique afin de montrer l'évolution du micro-enseignement dans le temps.

### 2.1.1 Les définitions et les buts du micro-enseignement

Dwight et Eve (1968) définissent le micro-enseignement comme étant un système de pratique contrôlée. Ce système permet de se concentrer sur des comportements d'enseignement spécifiques, c'est-à-dire sur des habiletés d'enseignement. Pour décrire le micro-enseignement, ces auteurs mentionnent qu'il faut un enseignant, un

---

<sup>10</sup> «Le terme habileté (teaching skills - littéralement aptitude d'enseignement) désigne une aptitude précise et non un don ou une disposition pédagogique plus ou moins vague. C'est la maîtrise de ces «teaching skills» par un enseignant, ou leur absence, qui déterminera largement le degré d'efficacité de son enseignement.». (Dwight et Ryan, 1972.) p.1

petit groupe d'étudiants, une microactivité de cinq à vingt minutes et les objectifs de la leçon. Par la suite, l'activité est filmée à des fins de rétroactions.

Dwight et Cooper (1970) définissent le micro-enseignement comme étant un exercice systématique comportant un large éventail d'habiletés en enseignement. Il est caractérisé par la décomposition et la réduction des comportements généraux de la communication ainsi qu'une pratique intensive par habileté d'enseignement. Cette dernière est soutenue par une évaluation provenant d'une auto-observation guidée ou non, d'un échange collectif sur des critères et des modèles proposés. Dwight et Cooper conseillent d'enseigner une leçon brève d'une durée de 5 à 30 minutes à un petit groupe d'étudiants ce qui permet un visionnement rapide après la prestation d'enseignement. Ces auteurs prétendent que les étudiants qui utilisent la méthode du micro-enseignement, enseignent véritablement, ce qui leur permet de travailler avec le contenu de leur propre domaine disciplinaire et de le faire avec de vrais étudiants. L'enseignement authentique implique que les étudiants ne sont pas dans un contexte de présentation orale devant une classe, mais bien en prestation d'enseignement devant un groupe d'étudiants. Toujours selon ces auteurs, le micro-enseignement s'utilise dans plusieurs ordres d'enseignement comme le primaire et le secondaire.

Pour Joshi (1976), le micro-enseignement est défini comme étant une approche plus efficace que l'approche traditionnelle pour le développement d'habiletés d'enseignement. Ainsi, l'auteur précise que le micro-enseignement est important dans la formation des enseignants, car l'utilisation de l'enregistrement vidéo aide les étudiants à améliorer leurs compétences en enseignement. Il explique que l'utilisation de la vidéo, lors d'une rétroaction, permet à l'étudiant d'être dans une situation où il est confronté à son enseignement, ce qui l'amène à apporter des changements directs sur son enseignement.

Le micro-enseignement est défini de manière générale selon Mottet (1997), comme une méthode qui comporte des pratiques filmées consistant en des essais réalisés par les observateurs eux-mêmes. Ils analysent ensuite ce qu'ils ont effectué en portant des regards variés sur leurs actions, leurs choix et leurs compétences. Comme le relate l'auteur, cette méthode a connu deux évolutions distinctes. La première évolution est marquée par sa création en 1963 grâce à l'apparition de la vidéoscopie. Les étudiants devaient enregistrer leur prestation d'enseignement et, par la suite, regarder leur enregistrement vidéo pour en changer certains aspects. La deuxième évolution s'est produite en 1975 et fut un avancement majeur en ce qui concerne l'analyse réflexive<sup>11</sup>. En effet, au départ, les étudiants changeaient certains aspects de leur enseignement sans nécessairement prendre conscience de l'acte pédagogique. Mais, en 1975, grâce au développement des connaissances concernant l'approche réflexive, les étudiants devenaient plus conscients de l'expérimentation d'enseignement pratiquée en groupe. Ils faisaient plus que des acquisitions individuelles. Le micro-enseignement est alors devenu un travail de réflexion davantage collectif (Mottet, 1997).

Amobi (2005) définit le micro-enseignement comme étant une méthode implantée aujourd'hui dans de nombreux programmes de formation des enseignants. Son utilisation s'est élargie par rapport à son objectif initial qui était d'aider les futurs enseignants à maîtriser les compétences en enseignement afin de les orienter dans les milieux scolaires. Il souligne que deux composantes associées sont essentielles au succès de la méthode. Il s'agit d'abord de la mise en œuvre de cette méthode lors d'activités cliniques en milieu contrôlé en formation des enseignants, soit, l'enregistrement vidéo des micro-leçons, puis de la rétroaction sous forme de commentaires de la part des pairs et du formateur. Cet auteur mentionne que le micro-

---

<sup>11</sup> «Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (Ministère de l'Éducation du Québec, MEQ, 2001, p. 127).

enseignement permet de décomposer en habiletés l'acte d'enseigner. Dans le cadre du micro-enseignement, l'étudiant doit enseigner pendant un temps préétabli par l'enseignant (par exemple, 5 minutes, 10 minutes, 15 minutes) devant un sous-groupe composé de futurs enseignants. La prestation de l'étudiant est filmée et à la fin de la prestation, l'étudiant, l'enseignant et les pairs, composant le sous-groupe, visionnent la vidéo à des fins de rétroaction.

Le micro-enseignement est défini, selon Feryok (2009), comme étant une méthode permettant d'améliorer l'enseignement des futurs enseignants. Le but du micro-enseignement est d'améliorer la performance de l'étudiant-enseignant par l'essai et l'erreur. Le micro-enseignement permet à l'étudiant de connaître et d'expérimenter des habiletés dans un contexte d'enseignement contrôlé et d'apprendre en imitant. Le visionnement des enregistrements permet de confronter l'étudiant dans son enseignement. Il mentionne que l'étudiant apprend aussi de la prestation de ses pairs.

Chuanjun et Chunmei (2011) définissent le micro-enseignement comme étant une approche permettant de maximiser le potentiel des futurs enseignants. Ces auteurs expliquent que l'enseignement exécuté par l'étudiant dans le cadre du micro-enseignement est réduit, c'est-à-dire qu'il est question d'une prestation d'enseignement et non d'un cours complet ou d'une présentation orale. Le micro-enseignement utilise une approche réflexive sur la pratique de l'enseignement. Il est un outil d'apprentissage utile et il sert à maximiser le potentiel des futurs enseignants avant qu'ils enseignent dans une classe réelle. En réduisant la prestation de l'étudiant, celui-ci peut se concentrer spécifiquement sur les habiletés d'enseignement et non sur le contenu à faire apprendre. Le préfixe micro est utilisé pour mentionner que l'enseignement n'est pas complet et qu'il s'adresse à un petit groupe. Le micro-enseignement est administré dans un cadre sécurisé afin de permettre aux futurs enseignants d'éviter de vivre des émotions trop intenses.

Comme l'ensemble des auteurs le mentionnent, le micro-enseignement vise à développer des habiletés d'enseignement en enseignant des micro-activités de courte durée dans un milieu contrôlé. De plus, l'utilisation de l'enregistrement vidéo permet à l'étudiant de visionner son enseignement et d'observer ses points forts ainsi que ses points à améliorer. En visionnant la vidéo en classe, l'enseignant, l'étudiant et les autres étudiants peuvent commenter la prestation d'enseignement filmée pour contribuer à outiller l'étudiant qui vient d'effectuer sa micro-activité afin de bonifier son action pédagogique. Les prises de conscience qu'il fera auront un effet positif sur son futur métier d'enseignant et ce, peu importe le domaine d'enseignement.

Tableau 6  
Tableau synthèse des définitions du micro-enseignement par auteur

Auteurs	Définitions du micro-enseignement
Dwight et Eve (1968)	Système contrôlé qui se concentre sur le comportement d'enseignement dans une classe avec un petit groupe d'individus.
Dwight et Cooper (1970)	Système qui permet de pratiquer des habiletés d'enseignement, suivi d'une auto-observation pouvant être guidée durant un échange collectif.
Joshi (1976)	Approche non traditionnelle qui permet à l'étudiant de confronter son enseignement grâce à la vidéo.
Altet et Britten (1983)	Système servant à former les étudiants-enseignants efficacement, avant de prendre une classe réelle puisque la formation pratique est insuffisante.
Mottet (1997)	Méthode d'enseignement qui comporte des pratiques filmées suivies d'une auto-observation par les participants.
Amobi (2005)	Méthode utilisée lors d'activités cliniques, filmées en milieu contrôlé suivies d'une rétroaction de la part des pairs et du formateur.
Feryok (2009)	Méthode permettant d'améliorer l'enseignement du futur enseignant par essais et erreurs dans un contexte contrôlé et filmé.
Chuanjun et Chunmei (2011)	Approche permettant de maximiser le potentiel du futur enseignant en utilisant une approche réflexive à la suite de l'enregistrement d'habiletés d'enseignement.



À la suite des lectures que nous avons effectuées, nous retenons pour assise à notre intervention la définition de Dwight et Cooper (1970), car nous croyons aussi que l'apprenant est dans une situation contrôlée, mais réelle d'enseignement, que la durée de la prestation d'enseignement est courte suivie, d'une auto-observation en classe immédiatement après la prestation et que cette activité peut être utilisée peu importe le niveau ou la spécialité d'enseignement. Nous croyons aussi que le visionnement post-enregistrement a un effet important sur l'apprenant lorsqu'il est accompagné et guidé.

## 2.2 Les habiletés d'enseignement

Nous présentons d'abord trois listes d'habiletés d'enseignement proposées dans les cours de micro-enseignement d'après les travaux de Dwight et Ryan en 1969, et ceux d'Altet et Britten (1983). Nous terminons avec la liste d'habiletés d'enseignement proposée dans le cadre du cours *Stage de micro-enseignement* (FPT6291) à l'UQAM selon Racette, Du Sablon et Pineau (1993).

Dwight et Ryan (1969) ont développé une liste de quatorze habiletés. Selon eux, les habiletés sont d'ordre général et conviennent à tous les niveaux d'enseignement ainsi que pour la plupart des disciplines.

- |   |  |
|---|--|
| 1. Varier les stimuli                                     | 8. Poser des questions complexes           |
| 2. Sensibiliser au problème à traiter                     | 9. Poser des questions simples             |
| 3. Récapituler et intégrer les connaissances              | 10. Être sensible aux réactions des élèves |
| 4. Recourir au silence et aux indications non verbales    | 11. Recourir aux images et aux exemples    |
| 5. Renforcer la motivation et la participation de l'élève | 12. Appliquer des techniques d'exposé      |
| 6. Enchaîner les questions                                | 13. Effectuer des répétitions programmées  |
| 7. Contrôler la compréhension                             |  |

#### 14. Susciter une communication complète dans la classe

Pour leur part, Altet et Britten (1983) ont établi une liste de 24 habiletés d'enseignement les plus fréquentes en se basant initialement sur celles identifiées dans leurs travaux réalisés à l'Université de Stanford.

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| 1. Sensibilisation                | 13. Variation des sources<br>d'information     |
| 2. Communication verbale          | 14. Contrôle des résultats obtenus             |
| 3. Art de poser des questions     | 15. Questions entre élèves                     |
| 4. Renforcement                   | 16. Questions de discussion                    |
| 5. Communication non verbale      | 17. Participation                              |
| 6. Attention des élèves           | 18. Clôture                                    |
| 7. Utilisation d'exemples         | 19. Question posée par les élèves au<br>maître |
| 8. Cadre de référence             | 20. Exposé                                     |
| 9. Répétition                     | 21. Sondage préalable                          |
| 10. Questions d'approfondissement | 22. Enchaînement et transitions                |
| 11. Questions de réflexion        | 23. Focalisation et relance de<br>questions    |
| 12. Aides visuelles               | 24. Préparation des élèves à<br>répondre       |

À l'UQAM, Racette, Du Sablon et Pineau (1993) ont retenu sept habiletés d'enseignement à travailler dans le cadre du cours de micro-enseignement. Elles ont été choisies, car elles s'avèrent récurrentes, peu importe la population étudiante visée, la matière enseignée, le contexte d'enseignement et l'ordre d'études.

1. Ouverture d'une leçon – préambule <sup>12</sup>
2. Interrogation
3. Silence
4. Renforcement
5. Expérimentation et démonstration
6. Variation de stimuli
7. Clôture d'une leçon

Les auteurs Dwight et Ryan (1969) et Altet et Britten (1983) ont dressé une liste des habiletés d'enseignement en général que les enseignants pratiquent dans une classe lors de leur enseignement. Il semble difficile de pouvoir intégrer l'ensemble de ces habiletés dans un seul cours et c'est pour cette raison que Racette, Du Sablon et Pineau (1993) semblent plutôt avoir fait le choix de sélectionner sept habiletés d'enseignement pour le cours *Stage de micro-enseignement* (FPT6291) à l'UQAM.

#### 2.2.1 Les définitions d'habiletés d'enseignement pratiquées à l'UQAM

Racette, Du Sablon et Pineau (1993) ont élaboré un guide dans lequel ils présentent une définition pour chacune des sept habiletés d'enseignement. Nous présentons ici leurs définitions des habiletés d'enseignement à l'exception de l'ouverture et de la clôture d'un cours qui feront l'objet du point suivant.

L'interrogation est l'habileté à poser une question aux élèves en classe. Il s'agit du comportement verbal le plus utilisé par les enseignants, ce qui permet aux élèves d'être actifs et attentifs au déroulement du cours.

---

<sup>12</sup> Pour notre intervention, nous avons fait le choix d'utiliser le terme ouverture d'une leçon plutôt que préambule, car le terme préambule peut s'utiliser lors d'une activité ou une ouverture de cours.

Le silence peut venir à la suite d'une question, mais cette habileté peut aussi s'utiliser lorsque l'enseignant tente de mettre l'accent sur une notion importante. De plus, lors d'une situation problématique, le silence peut s'utiliser aussi pour corriger un comportement. Le renforcement est l'habileté qui sert à encourager de façon positive l'apprenant lorsqu'il répond correctement ou partiellement à une question. Cette habileté peut s'utiliser pour souligner un bon coup de la part d'un élève qui fournit un effort en classe qui mérite d'être souligné.

L'expérimentation est une habileté qui met l'apprenant en action dans le but de lui faire acquérir des connaissances. Il devra tenter de répondre à une question ou de vérifier une hypothèse afin d'accomplir la tâche. Cette habileté amène l'élève à comprendre les notions par l'action.

La démonstration est le moment où l'enseignant modélise une tâche puis il demandera à l'apprenant de refaire cette tâche par la suite. La démonstration est accompagnée d'un exposé.

Enfin, la variation de stimuli est le moment lorsque l'enseignant doit varier son enseignement par le geste, les déplacements, la voix, le son, etc. Cette habileté d'enseignement facilite la compréhension et crée un climat affectif positif chez les apprenants.

### 2.2.2 L'ouverture et la fermeture d'une leçon

Allen et Ryan (1972) mentionnent qu'il est rare d'observer un enseignant consacrer du temps à préparer les élèves à une activité. L'ouverture d'une leçon est d'une durée variable et peut être réalisée de plusieurs façons. Elle permet de mentionner l'objectif de la leçon et de faire un retour sur les connaissances antérieures. Selon Allen et Ryan (1972) : «L'acquisition de cette technique de sensibilisation met le professeur en

mesure de stimuler ses élèves et de tirer de la leçon le meilleur rendement possible.» (p.20).

Altet et Britten (1983) font référence au contenu à faire apprendre tel que l'annonce du sujet et le rappel de concepts pour bien commencer le cours. Ils font allusion à la cognition lors de l'ouverture de la leçon. Pour Racette, Du Sablon et Pineau (1993), l'amorce et le déclencheur sont les deux éléments de l'ouverture d'une leçon qui permettent à l'enseignant d'entamer une activité d'apprentissage en éveillant l'intérêt des élèves.

Pour Allen et Ryan (1972), la clôture d'une leçon est le pendant de l'ouverture d'une leçon. C'est le moment où l'enseignant vérifie si l'objectif du cours est atteint et valide ainsi s'il y a eu intégration de connaissances. Si l'enseignant ne dispose pas du temps nécessaire pour terminer la leçon en impliquant les apprenants, il peut rappeler ce qui a été fait. Même si la clôture d'une leçon est une habileté qui se prête bien à la micro-activité, cette habileté prend tout son sens lorsque la leçon est plus longue ce qui permet de récapituler une plus grande quantité de contenus à faire apprendre. Altet et Britten (1983) définissent la clôture d'une leçon comme étant le moment où l'enseignant fait le point entre les connaissances antérieures et les nouvelles en vérifiant si les élèves ont bien compris. Ces auteurs font aussi référence au côté affectif de la clôture d'une leçon pour donner aux élèves un sentiment de satisfaction à la suite de la leçon et pour les impliquer dans la poursuite des apprentissages pour les prochains cours.

Pour leur part, Racette, Du Sablon et Pineau (1993) mentionnent que la clôture d'une leçon est plus qu'un simple survol de la matière, mais bien une occasion de terminer une activité d'apprentissage en impliquant l'élève au cœur de ses apprentissages et ainsi valider la perception de ce qu'il a ressenti.

Il y a deux types de clôtures d'une leçon. Le premier type est cognitif tandis que le deuxième type est affectif. La clôture cognitive d'une leçon est le moment où l'enseignant fait un retour sur les apprentissages en questionnant les élèves. Ce moment permet aux élèves de consolider les nouveaux apprentissages avec les apprentissages antérieurs (Racette, Du Sablon et Pineau, 1993). La clôture affective, quant à elle, donne aux élèves le temps de s'exprimer vis-à-vis de la leçon, c'est-à-dire d'exprimer leur satisfaction. Ce moment permet aussi de leur donner le goût de vivre une prochaine activité et de les motiver dans leur implication à poursuivre leurs apprentissages (Racette, Du Sablon et Pineau, 1993).

Or, l'expérimentation d'une activité telle qu'une prestation d'enseignement sous la forme d'une micro-activité contribuerait au développement de la pratique des habiletés d'enseignement chez les stagiaires en enseignement en formation professionnelle au regard de l'amélioration et du développement de leurs compétences en enseignement (Feryok, 2009).

C'est pourquoi il nous semble maintenant pertinent de présenter les objectifs spécifiques de l'intervention.

### 2.3 Les objectifs spécifiques de l'intervention

Nous rappelons que l'objectif général de notre intervention est d'expérimenter, dans le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111) de l'UQAM, une micro-activité d'enseignement tirée du cours *Stage de micro-enseignement* (FPT6291) auprès des stagiaires qui ne sont pas enseignants pour en apprécier les effets.

Encore aujourd'hui, la méthode du micro-enseignement est conservée dans le cadre du cours *Stage de micro-enseignement* (FPT6291) à l'UQAM. Grâce à l'évolution

des technologies, le cours est dispensé dans un local muni de quatre caméras au plafond et d'un logiciel (*Panopto*) utilisé pour enregistrer les prestations d'enseignement des étudiants. L'enregistrement vidéo est par la suite transféré sur une plate-forme de formation en ligne (*Moodle*<sup>13</sup>). De plus, lorsque les étudiants terminent leur prestation d'enseignement, le visionnement se fait en sous-groupe de six à huit étudiants. La rétroaction est effectuée avec le responsable du cours.

Dans le cadre du cours de micro-enseignement, les étudiants doivent produire une autoanalyse vidéo à la suite de chacune des cinq prestations d'enseignement. Cette auto-analyse permet aux étudiants de prendre conscience de leurs points forts et de leurs points à améliorer. Par la même occasion, ils détermineront les éléments qui seront mis en place pour bonifier les points à améliorer.

Notre intervention s'appuie particulièrement sur les auteurs tels que Dwight et Cooper (1970), Amobi (2005) et Feryok (2009). Nous faisons ces choix, car nous croyons, comme eux, que le micro-enseignement est une méthode comportant des micro-activités d'enseignement authentiques qui permettent de s'améliorer lors d'un enseignement d'une durée prédéterminée dans un milieu contrôlé devant un petit groupe d'étudiants. Par la suite, l'utilisation de la vidéoscopie permet de faire un retour en sous-groupe avec l'enseignant, ce qui permettra d'échanger sur de meilleures pratiques enseignantes.

Dans le cadre du cours *Stage de micro-enseignement* (FPT6291) à l'UQAM, l'ouverture d'une leçon permet à l'enseignant de s'assurer que les élèves sont prêts, autant sur le plan cognitif qu'affectif, à amorcer leur apprentissage. Un élément

---

<sup>13</sup> Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) : plate-forme d'apprentissage en ligne permettant de créer des cours à l'aide d'outils intégrés.

déclencheur est favorisé à cet effet et l'objectif de la leçon est présenté tout en validant les notions antérieures et en introduisant le sujet de la micro-activité. La clôture d'un cours consiste au moment où l'enseignant fait un retour sur la matière et sur le cours en général, ce qui permet aussi de s'assurer que les élèves ont compris le contenu et qu'ils ont envie de poursuivre l'apprentissage lors d'un prochain cours.

À la lumière des écrits consultés et traités dans le présent chapitre portant sur la méthode du micro-enseignement, les habiletés d'enseignement et plus spécifiquement sur la présentation de l'ouverture et de la clôture d'une leçon, nous formulons les deux objectifs spécifiques suivants. Il s'agit 1) de recueillir le niveau de satisfaction générale des étudiants ; 2) d'apprécier les effets d'une micro-activité d'enseignement tirée du cours Stage de micro-enseignement portant sur l'ouverture d'une leçon et sur la clôture d'une leçon.



## CHAPITRE III

### LE PLAN DE L'INTERVENTION

Ce chapitre présente le plan de l'intervention qui a permis d'opérationnaliser l'intervention. La description des étapes et leurs conditions de réalisation sont exposées. Nous abordons d'abord l'approche méthodologique afin de présenter le courant dans lequel s'inscrit notre intervention. Ensuite, les caractéristiques des participants sont présentées ainsi que le déroulement de l'intervention. Subséquemment, la description de la technique de collecte de données, le traitement et l'analyse des données sont mentionnés. Finalement, les considérations éthiques sont énoncées.

#### 3.1 L'approche méthodologique

Rappelons que l'objectif général de notre intervention était d'expérimenter dans le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante (PRM1111)*<sup>14</sup> de l'UQAM une micro-activité d'enseignement tirée du cours *Stage de micro-enseignement* auprès des stagiaires qui ne sont pas enseignants pour en apprécier les effets.

---

<sup>14</sup> Les sigles de cours ne seront plus écrits pour alléger le texte et réduire les redites.

Les objectifs spécifiques de l'intervention étaient les suivants : 1) recueillir le niveau de satisfaction générale des étudiants ; 2) apprécier les effets d'une micro-activité d'enseignement tirée du cours *Stage de micro-enseignement* portant sur l'ouverture d'une leçon et sur la clôture d'une leçon.

Notre intervention, qui consistait à réaliser une activité en milieu de formation pratique et d'analyser une pratique professionnelle, s'inscrit dans le courant qualitatif et interprétatif. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011) ainsi que Fortin et Gagnon (2015), ce courant se définit par un désir de comprendre le sens de la réalité des participants en adoptant un regard systémique et interactif, alors que l'intervention se déroule dans le milieu naturel<sup>15</sup> de la personne. D'ailleurs, selon Denzin et Lincoln (1994), la recherche qualitative et interprétative consiste en une approche régie par la compréhension des faits étudiés en fonction des significations que leur accordent les acteurs de la recherche. À l'instar de Savoie-Zajc (2000), ce courant « se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux comprendre cette vie pour ensuite agir sur elle » (p. 173). C'est pourquoi l'intervention s'est déroulée au cours des activités d'apprentissage/formation hebdomadaires des participants et les résultats ont pu entraîner certaines modifications dans les pratiques du milieu dans lequel s'est effectuée l'intervention.

---

<sup>15</sup>Dans le cadre de la présente intervention, le milieu naturel est considéré comme étant le milieu d'apprentissage de la personne c'est-à-dire, dans le cas présent, le *Stage d'initiation à la profession enseignante* à l'UQAM.

### 3.2 Les participants à l'intervention

La sélection des participants est intentionnelle puisqu'ils ont été choisis d'après certains critères précis (Fortin et Gagnon, 2015). À cet effet, cette méthode d'échantillonnage comporte la sélection de certaines personnes selon des caractéristiques jugées typiques de la population à l'étude (*Ibid.*). Premièrement, nous avons demandé une participation volontaire de la part des étudiants inscrits à ce cours. Les participants sont donc des étudiants admis au baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle au secondaire et inscrits à ce cours. Deuxièmement, ils n'ont jamais enseigné dans un centre de formation professionnelle. Une seule participante est devenue enseignante en fonction dans un centre de formation professionnelle quelques jours avant la fin du trimestre d'automne 2014 (durant l'intervention). Nous avons obtenu l'accord de six étudiants qui répondaient aux critères susmentionnés. Il s'agit de quatre femmes et de deux hommes. Comme Gaudreau (2011) mentionne : « [...] il est tout simplement irréaliste d'impliquer un très grand nombre d'individus, car, en recherche qualitative, un même individu génère une multitude de données. » (p.104.). Karsenti et SavoieZajc (2011) soulignent que ce processus d'échantillonnage est basé sur le choix des participants de manière consciente et volontaire par le chercheur.

Tableau 7  
Données des participants ayant participé à l'expérimentation

Participants	Sexe	Âge	Nombre d'années d'expérience en enseignement	Secteur d'enseignement
#1	Féminin	31 ans	Aucune	Alimentation et tourisme (03)
#2	Féminin	21 ans	Aucune	Soins esthétiques (21)
#3	Masculin	30 ans	Aucune	Électrotechnique (09)

Participants	Sexe	Âge	Nombre d'années d'expérience en enseignement	Secteur d'enseignement
#4	Féminin	30 ans	Quelques jours (fin du trimestre)	Santé (19)
#5	Masculin	37 ans	Aucune	Administration, commerce et informatique (01)
#6	Féminin	33 ans	Aucune	Entretien d'équipement motorisé (10)

### 3.3 Les principales étapes de l'intervention

Nous présentons le calendrier des activités comportant les principales étapes du déroulement de l'intervention.

Tableau 8  
Calendrier des activités dans le cadre du cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* automne 2014

CALENDRIER DES ACTIVITÉS		
Mi-septembre 2014	1 <sup>re</sup> rencontre	Tout le groupe
Fin septembre 2014	2 <sup>e</sup> rencontre	Tout le groupe
Mi-octobre 2014	3 <sup>e</sup> rencontre	Tout le groupe
Fin octobre 2014	4 <sup>e</sup> rencontre	Tout le groupe
1 <sup>ère</sup> semaine de novembre 2014	1 <sup>er</sup> enregistrement et visionnement	1 <sup>er</sup> groupe de 3 participants
2 <sup>e</sup> semaine de novembre 2014	2 <sup>e</sup> enregistrement et visionnement	2 <sup>e</sup> groupe de 3 participants
Début décembre 2014	5 <sup>e</sup> rencontre évaluation	Tout le groupe
2 <sup>e</sup> semaine de décembre 2014	Entrevues semi-dirigées	6 participants

À l'automne 2014, six étudiants inscrits au baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle (7414) ont accepté de participer à l'enregistrement d'une micro-

activité d'enseignement de trente minutes dans les laboratoires de l'UQAM dans le but de réaliser une prestation d'enseignement d'une durée d'une heure dans un centre de formation professionnelle avec des élèves.

Une proposition de participation à l'intervention a été faite auprès des étudiants du cours *Stage d'initiation à la profession enseignante*. Après le premier cours, le 18 septembre 2014, les étudiants intéressés étaient invités à recevoir l'information concernant l'intervention. Une réponse était attendue de leur part au deuxième cours. Six personnes se sont portées volontaires.

Parmi les six participants, trois d'entre eux n'avaient jamais suivi le cours *Stage de micro-enseignement*, une personne l'avait suivi lors du trimestre d'été 2014, c'est-à-dire à la session précédant cette expérimentation et deux participants suivaient le cours *Stage de micro-enseignement* durant le trimestre d'automne 2014 en concomitance avec les stages d'enseignement en formation professionnelle (PRM3001 et PRM1111).<sup>16</sup>

Tableau 9  
Participants et cours *Stage de micro-enseignement*

Participants n'ayant pas suivi le cours	Participant ayant suivi le cours	Participants qui suivaient conjointement le cours
Participant #2	Participant #1	Participant #4
Participant #3		Participant #5
Participant #6		

<sup>16</sup> Il faut noter que des ajustements concernant les dates du cours stage ont été apportés, car il fallait rajouter deux jours au calendrier régulier afin de ne pas modifier le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111). Ce cours est donné sur une période de quinze semaines les vendredis, en alternance avec le cours *Stage d'enseignement en formation professionnelle I* (PRM3001).

Le groupe de six étudiants a été divisé en deux sous-groupes pour faciliter la participation à l'expérimentation des étudiants. Cette décision a été prise parce que les participants travaillent dans leur métier respectif à temps plein, suivent d'autres cours à l'université et effectuent un stage durant cette même période.

Nous ne voulions pas prendre les heures prévues au cours *Stage d'initiation à la profession enseignante*, car l'horaire du cours était déjà chargé par la matière à enseigner et l'accompagnement à faire pour soutenir les stagiaires.

Il y a eu deux soirs d'enregistrement par sous-groupe de trois personnes. Étant donné les soirées ajoutées aux fins de l'expérimentation, les étudiants avaient déjà planifié leur horaire pour la session. Nous soulignons que le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* comprend cinq rencontres durant la session. Lors de la dernière rencontre, les étudiants discutent de leur insertion professionnelle en tant qu'enseignants ou en tant que futurs enseignants.

### 3.3.1 L'enregistrement de la micro-activité d'enseignement de trente minutes à l'UQAM

Dès le deuxième cours de *Stage d'initiation à la profession enseignante*, les étudiants qui participaient à l'intervention avaient accès à la plate-forme Moodle. Un cours sur la plate-forme d'enseignement en ligne Moodle a été créé pour la présente intervention afin de permettre à l'auxiliaire d'enseignement d'y déposer les enregistrements numériques des étudiants lors de la prestation d'enseignement dans les laboratoires à l'UQAM. Les étudiants avaient accès à distance aux vidéos enregistrées, ce qui leur permettait de consulter la plate-forme à la maison. De plus,

toute la documentation<sup>17</sup> qui était utilisée dans le cadre du cours *Stage de micro-enseignement* était aussi déposée sur la plate-forme d'enseignement Moodle. Le but de cette pratique était de réinvestir du matériel déjà en place dans un cours et de le transférer dans un autre. Cette plate-forme a permis aux participants de la consulter à distance au moment le plus propice et adéquat pour eux. Ils devaient aussi signer le formulaire de consentement (Annexe I). Deux groupes se sont formés et les dates des prestations d'enseignement de trente minutes à l'université ont été mises à l'horaire. Il y avait un premier groupe qui devait présenter et se visionner lors de la première semaine de novembre, soit le jeudi 6 novembre 2014, et le second groupe lors de la deuxième semaine de novembre, soit le 13 novembre 2014.

Les stagiaires devaient prendre rendez-vous avec leur enseignant associé respectif, préalablement désigné par la direction du centre de formation professionnelle. Les enseignants associés ont pour mandat d'accompagner les stagiaires tout au long du stage. Les stagiaires et leur enseignant associé décident ensemble de la matière à faire apprendre. Lors de cette rencontre, l'enseignant associé a exposé le contenu de la leçon à faire apprendre pour la prise en charge. Lorsque les étudiants avaient en leur possession les informations pour planifier la leçon, un gabarit était proposé pour élaborer le plan de la leçon (Annexe E). Ils devaient ensuite planifier les trente minutes de la micro-activité d'enseignement à faire à l'université en s'inspirant de la prise en charge d'une heure qu'ils doivent exécuter ultérieurement dans le milieu de stage dans le cadre du cours *Stage d'enseignement en formation professionnelle I* (UQAM, 2014). Gagnon et Parr (2016, p.5) définissent comme suit un cours bien planifié :

---

<sup>17</sup> Explication des différentes habiletés d'enseignement, plusieurs exemples à mettre en application en classe.

Un cours bien planifié permet aussi de mieux guider les élèves vers les résultats attendus et de s'assurer de faire des liens entre ce qu'ils connaissent déjà et les éléments à venir, donnant ainsi plus de sens à leurs apprentissages.

L'étudiant avait comme tâche de planifier les deux leçons, car il s'agit d'une activité qu'il devra faire lorsqu'il sera enseignant comme le mentionnent Gagnon et Parr (2016, p.6) : «C'est la démarche toute simple, exercée au quotidien, en enseignement [...]». L'étudiant devait préparer sa prestation d'enseignement au même titre qu'il devait le faire pour le centre de formation professionnelle. L'étudiant pouvait, s'il le souhaitait, demander l'aide de l'enseignant associé, car il s'agit d'une pratique courante lors des stages en enseignement.

Rappelons que l'étudiant doit donner une portion du cours de l'enseignant associé. L'étudiant avait aussi à sa disposition toute la documentation concernant les habiletés du cours *Stage de micro-enseignement*. Nous avons fait le choix de ne pas donner de théorie sur les habiletés d'enseignement avant la prestation d'enseignement à l'université, car il s'agit de la formule utilisée dans le cadre du cours *Stage de micro-enseignement*. Dans le cadre de ce dernier, les étudiants apprennent les notions portant sur les habiletés d'enseignement particulièrement en les expérimentant. En effet, ils s'approprient ces notions par des lectures à la maison et, par la suite, en les mettant en pratique au laboratoire.

Lors de la soirée d'enregistrement, nous avons accueilli les étudiants au laboratoire d'enseignement utilisé pour le cours *Stage de micro-enseignement*. Racette, Du Sablon et Pineau (1993) définissent le laboratoire de micro-enseignement comme : «le lieu où, principalement, se déroulent l'enregistrement, l'observation et l'analyse des micro-activités d'apprentissage ainsi que la rétroaction qui suit. » (p.13). Ce local est muni de quatre caméras au plafond. L'auxiliaire se positionne dans un des coins



de la classe et a deux écrans d'ordinateur à sa disposition pour filmer la classe et pour utiliser les logiciels.

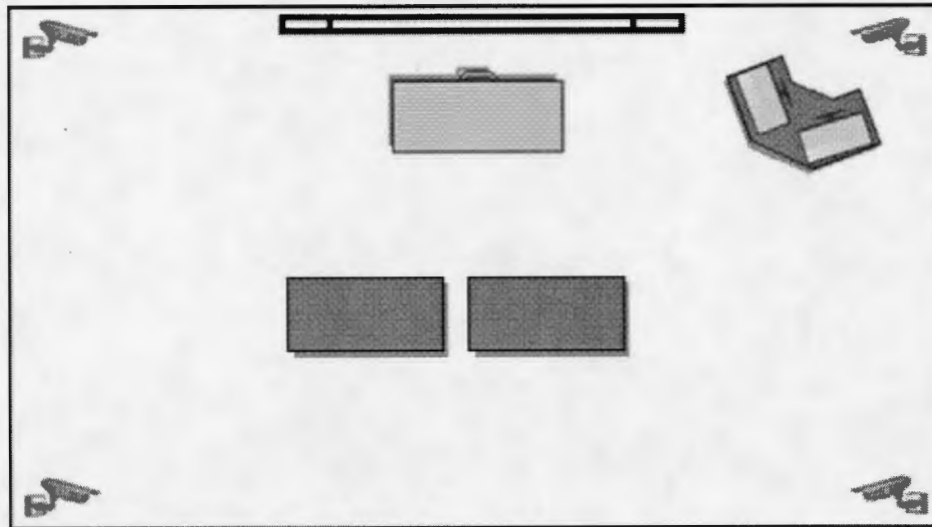


Figure 1 Schéma du laboratoire de micro-enseignement pour effectuer l'expérimentation

Nous avons utilisé ce moment pour fournir les dernières explications et pour présenter l'auxiliaire d'enseignement<sup>18</sup> qui allait les accompagner et animer l'entrevue semi-dirigée.

---

<sup>18</sup> La convention collective (2016) du syndicat des étudiantes employées et étudiants employés de l'UQAM (SÉTUE) définit ainsi un auxiliaire d'enseignement :

Personne étudiante salariée qui assiste le personnel enseignant dans les diverses tâches requises pour la préparation, la présentation et l'évaluation des activités de formation. Les fonctions qui lui sont confiées sont notamment celles de surveillante, surveillant d'examen, démonstratrice, démonstrateur, monitrice, moniteur et de correctrice, correcteur. (p.2).

Nous avons au préalable demandé à l'auxiliaire d'enseignement d'enregistrer les prestations d'enseignement avec le logiciel *Panopto* et de transférer chaque enregistrement sur Moodle au fur et à mesure, et ce, pour toutes les séances de visionnement afin que nous puissions voir l'ensemble du processus. Nous étions dans un autre local au 5<sup>e</sup> étage de l'université afin de visionner toutes les vidéos enregistrées par l'auxiliaire d'enseignement.

Les étudiants avaient 30 minutes pour faire la micro-activité d'enseignement en classe devant les deux autres collègues et l'auxiliaire d'enseignement, le tout était filmé. Rappelons que la micro-activité d'enseignement filmée à l'université était l'activité principale de l'intervention. Elle consistait à donner la chance aux étudiants de se familiariser avec les diverses habiletés d'enseignement inspirées du cours *Stage de micro-enseignement* et ainsi faire une pratique devant une classe avant d'enseigner dans leur centre de formation professionnelle qui s'avérait leur lieu de stage.

Dans l'ordre, l'auxiliaire a procédé aux trois enregistrements qui ont totalisé environ 1 heure et 45 minutes incluant le temps de préparation des étudiants. Après les enregistrements, l'auxiliaire d'enseignement a offert une pause de quinze minutes aux étudiants. Au retour de la pause, elle a repris dans l'ordre l'enregistrement pour procéder au visionnement. L'auxiliaire d'enseignement a procédé aux étapes de déroulement de la rétroaction comme le mentionnent Racette, Du Sablon et Pineau (1993) :

Tableau 10  
Déroulement de la rétroaction, tiré de Racette, Du Sablon et Pineau (1993)

**Le déroulement de la rétroaction**

- Pendant le visionnement de la micro-activité, chaque étudiant écrit ses commentaires :
  - points forts
  - points à améliorer et suggestions pour améliorer ces points
- Après le visionnement de la micro-activité, l'étudiant, dont la micro-activité est analysée, fait part de ses commentaires aux autres membres de l'équipe.
- À tour de rôle, les membres de l'équipe font part de leurs commentaires à l'étudiant, de la façon suivante :
  - chaque membre de l'équipe fait deux commentaires (un point fort – une suggestion pour améliorer un point)
  - on ne répète pas ce qui a été dit
  - l'étudiant, dont la micro-activité est analysée, peut poser des questions pour obtenir des éclaircissements.

Dans les consignes fournies à l'auxiliaire d'enseignement, les étudiants pouvaient donner plus de deux commentaires et pouvaient aussi allouer un temps de questions aux autres étudiants afin de préciser certaines notions concernant les habiletés d'enseignement. De plus, l'auxiliaire d'enseignement pouvait aussi reculer la vidéo afin de revoir une habileté en particulier. Cette période a duré environ 2 heures et 30 minutes. L'horaire, au préalable d'une durée de trois heures, était fixé de 18 heures à 21 heures. Mais, à la suite des échanges et des problèmes techniques attribuables à l'informatique, les étudiants étaient présents dès 18 heures et quittaient vers 22 heures 30 minutes.

### 3.3.2 L'enregistrement de la prestation d'enseignement de 60 minutes dans un centre de formation professionnelle

À la suite de la micro-activité d'enseignement de trente minutes à l'université, les étudiants devaient exécuter une prestation (la même que celle faite à l'UQAM, mais plus longue) d'une heure d'enseignement dans une classe de la formation professionnelle auprès des élèves de leur secteur d'activité. Ils disposaient de trois semaines pour piloter cette activité d'apprentissage. Selon le calendrier universitaire de la session, le dernier cours se tenait le 4 décembre 2014. Les étudiants pouvaient visionner à nouveau la vidéo mise à leur disposition sur le logiciel Moodle et avaient aussi accès à tous les commentaires qu'ils avaient recueillis lors de la rétroaction à l'université. Nous n'avons pas retenu les dates de ces prestations, car les étudiants étaient libres de choisir ce moment avec leur enseignant associé et selon la disponibilité de ce dernier.

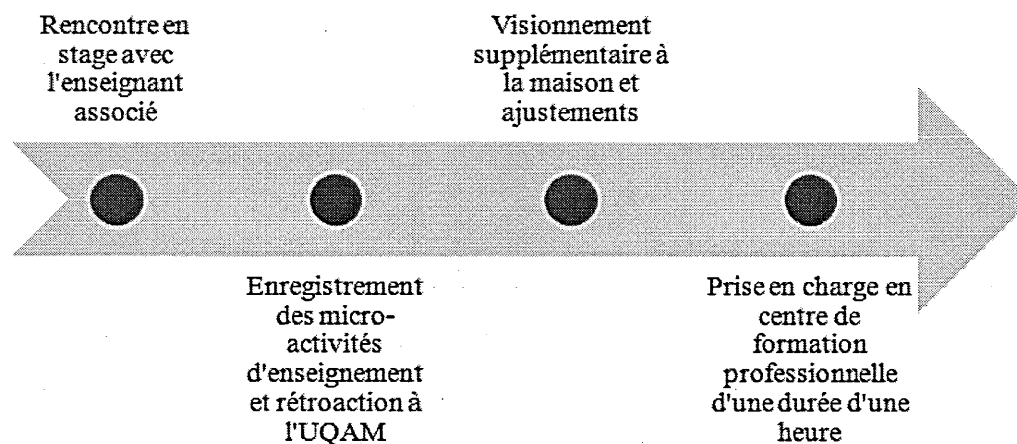


Figure 2 Chronologie des événements de l'expérimentation

### 3.4 La technique de collecte de données

Nous présentons les outils qui ont servi à la collecte de données afin de mener à bien notre intervention. Dans un premier temps, nous exposons la formule des entrevues semi-dirigées ainsi que leur déroulement. Ensuite, nous présentons comment nous avons procédé à l'analyse des données recueillies.

Nous avons fait le choix de n'utiliser que l'entrevue semi-dirigée pour notre intervention, car nous voulions apprécier ses effets lors de son expérimentation et à la suite du premier stage auprès des étudiants et non observer l'effet sur le terrain. D'autres outils ont été utilisés tels que les enregistrements à l'université et au centre de formation professionnelle, les rétroactions post-visionnement avec les pairs et l'auxiliaire d'enseignement. Nous avons fait le choix de ne pas traiter ces outils dans la présente recherche. Leurs analyses pourraient faire partie d'une autre recherche.

#### 3.4.1 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée constitue la technique de collecte de données qui a été privilégiée à la suite de l'intervention parce qu'elle permet un échange moins contrôlé que l'entrevue dirigée. Cela favorise en quelque sorte l'organisation des sujets à traiter dans la recherche comportant une certaine logique du déroulement au cours de l'entrevue (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Au début de chaque entrevue, les objectifs de l'intervention ont été rappelés aux étudiants. Nous avons demandé l'autorisation d'enregistrer leurs propos lors de l'entrevue semi-dirigée tout en leur assurant la confidentialité des informations. Les participants ont aussi été informés qu'ils pouvaient refuser de répondre à une question

à tout moment ou qu'ils pouvaient demander d'arrêter l'enregistrement et de mettre fin à l'entrevue. L'entrevue semi-dirigée était en lien avec les objectifs spécifiques : de mettre en évidence la satisfaction des étudiants à la suite de l'expérimentation et connaître si l'expérimentation pouvait permettre de bonifier l'ouverture et la fermeture d'une leçon. Ainsi, l'entrevue semi-dirigée était basée sur les aspects de la prestation d'enseignement en classe et sur l'expérience de la micro-activité de trente minutes. Il était aussi question de la préparation de l'enseignement dans le cadre du stage d'enseignement. Nous avons questionné les participants en ce qui concerne leur niveau de satisfaction en utilisant une échelle graduée de Likert<sup>19</sup>. Les questions de l'entrevue et l'échelle de Likert sont rapportées à l'Annexe F. Aucun pré-test n'a été effectué pour valider la grille d'entrevue à cause d'un problème technique lors de la demande du certificat d'éthique (Annexe H). Ce fait constitue une limite à la méthodologie.

Afin de recueillir avec précision le plus de données possible, les entrevues étaient enregistrées à l'aide d'un magnétophone. Cette façon de procéder a permis à l'intervieweur, qui était représenté par l'auxiliaire d'enseignement, d'avoir une écoute attentive et active en évitant de prendre des notes continuellement lors de la discussion avec les participants. Le rythme n'a donc pas été brisé. De plus, tous les enregistrements ont été conservés et analysés à partir de verbatim lors d'une étape ultérieure à l'entrevue semi-dirigée.

---

<sup>19</sup> L'échelle graduée de Likert est une échelle de jugement selon laquelle la personne questionnée exprime son degré d'accord ou de désaccord suite à une affirmation (Rensis Likert, 1967).

L'intervieweur a joué un rôle actif pendant les entrevues. Il guidait les participants tout au long de la discussion en reformulant les questions au besoin ou en demandant des précisions jugées pertinentes. La durée moyenne d'une entrevue a été d'une heure.

#### 3.4.2 L'analyse de données recueillies

La démarche d'analyse des données qui a été utilisée a permis de recueillir une certaine quantité de données. Pour chacun des six participants, nous avons cumulé une heure d'enregistrement audio, totalisant six heures d'enregistrement. Nous avons ensuite transcrit les propos enregistrés, ce qui représente cinquante-trois pages de verbatim. À partir de ces données, nous avons procédé à un classement, à une catégorisation et à une synthèse en utilisant le logiciel *Weft QDA*© qui a permis d'inscrire des thèmes et des sous-thèmes abordés par les participants lors de l'entrevue. Ce logiciel libre de droit permet la codification de données prises dans des documents textuels comme les *verbatim* des entrevues. Il facilite la recherche d'information et la production de rapports de codification. Les thèmes et les sous-thèmes de notre intervention sont rapportés à l'Annexe G. Pour l'analyse, nous avons procédé, comme le suggère Gaudreau (2011), en quatre étapes.

La première étape, les retranscriptions des verbatim sonores, consiste à transcrire tels quels les propos enregistrés. La deuxième étape, l'analyse verticale consiste à analyser à tour de rôle chacun des *verbatim*. Il s'agit de découper les propos en les séparant et d'inscrire dans la marge des thèmes qui correspondent aux propos transcrits. La troisième étape, l'analyse transversale du contenu collectif (thèmes, sous-thèmes), consiste à réunir les segments reliés aux thèmes identifiés dans la marge antérieurement. Finalement, la quatrième étape consiste à construire une grille d'analyse en procédant à l'analyse verticale et au classement, ce qui permet de répartir les segments par thème.

### 3.5 Les considérations éthiques

Considérant que l'intervention a été menée auprès d'étudiants stagiaires de l'Université du Québec à Montréal, nous présentons le processus éthique que nous avons suivi afin d'éviter tout inconvénient physique ou moral auprès des personnes qui se sont portées volontaires pour participer à notre intervention. Tel que souligné par Fortin (2010), il est de notre responsabilité de diriger l'intervention de manière éthique afin d'assurer le respect de la personne en conformité avec les principes de la dignité humaine.

Le projet d'intervention a été présenté au comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ) pour approbation pour recevoir le certificat d'éthique (Annexe H) afin d'effectuer la collecte de données auprès des participants (stagiaires du cours *Stage d'initiation à la profession enseignante*). Les sujets choisis ont été informés du but de l'intervention et un formulaire de consentement (Annexe I) leur a été fourni. Les participants pouvaient à tout moment se désister et arrêter toute participation à l'intervention.

Un système de codification a été utilisé afin de préserver l'anonymat des participants. Les vidéos utilisées pour l'observation des habiletés étaient sur Moodle et le cours Moodle a été détruit à la fin de l'intervention. Les enregistrements lors des entrevues semi-dirigées ont été détruits à la fin de l'intervention ainsi que les *verbatim*. Afin de respecter la vie privée des participants quant aux informations émises de nature personnelle, une interdiction d'accès aux données par des personnes non autorisées a été prévue (Fortin, 2006).

Afin d'éviter un biais important sur le plan de l'éthique dans le cadre de l'intervention, considérant que le superviseur universitaire (chargé de cours) et le



chercheur sont la même personne; considérant qu'il a un lien d'autorité avec les participants qui sont aussi étudiants dans le cours, un auxiliaire d'enseignement, qui œuvre déjà dans le cours *Stage de micro-enseignement* depuis deux ans, a généreusement accepté de mener les entrevues semi-dirigées. De plus, l'auxiliaire d'enseignement a effectué les enregistrements des prestations d'enseignement de trente minutes en laboratoire. Enfin, l'auxiliaire d'enseignement a réalisé une pratique supervisée d'entrevue semi-dirigée afin de bien cibler les questions avant d'être en présence des participants.

## CHAPITRE IV

### LES RÉSULTATS

L'intervention visait à expérimenter, dans le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* de l'UQAM une micro-activité d'enseignement, tirée du cours *Stage de micro-enseignement* auprès des stagiaires qui ne sont pas enseignants pour en apprécier les effets. Les participants étaient des étudiants inscrits à ce dernier cours et qui n'étaient pas en fonction comme enseignants. Nous voulions, de plus, apprécier les effets à la suite du premier stage d'enseignement. Les résultats que nous présentons permettront d'atteindre cet objectif et d'émettre des recommandations quant aux améliorations jugées pertinentes qui pourraient être apportées.

Les résultats feront l'objet de ce quatrième chapitre et ils seront présentés en deux temps. Dans un premier temps, nous traiterons de l'analyse des données et plus particulièrement des thèmes et des sous-thèmes qui ont été retenus à la suite des entrevues semi-dirigées. Puis, nous présenterons, par thème, les résultats provenant des entrevues semi-dirigées.

Dans un deuxième temps, afin de tirer des constats des résultats, nous proposerons une synthèse, ce qui nous permettra de porter un jugement sur l'intervention qui s'est déroulée dans le cadre du cours *Stage d'initiation à la profession enseignante*.

#### 4.1 L'analyse des données

Rappelons que l'entrevue semi-dirigée avec les six participants a eu lieu à la toute fin du trimestre d'automne 2014 lors du dernier cours *Stage d'initiation à la profession enseignante*. Nous leur avons demandé de décrire l'expérience vécue lors de la prestation d'enseignement de trente minutes à l'université et de l'heure de prise en charge au centre de formation professionnelle. En plus de décrire l'expérience, ils devaient mentionner la façon dont ils s'étaient préparés pour ces prises en charge. Après la micro-activité d'enseignement de trente minutes effectuée à l'université et évalué selon l'échelle de Likert, nous avons demandé leur niveau de satisfaction. Afin d'effectuer l'analyse des données recueillies au cours des six entrevues semi-dirigées, nous avons procédé à l'analyse verticale des *verbatim* pour ensuite faire une analyse transversale des données (Gaudreau, 2011).

Quatre thèmes ont été retenus pour les *verbatim* des six participants. Ces thèmes émergents des *verbatim* à la suite d'une première analyse verticale, qui consiste à découper les propos des participants en les séparant par segment qui représente une unité d'analyse (Gaudreau, 2011).

Les habiletés d'enseignement font partie du premier thème. Les participants ont abondamment discuté des habiletés lors de l'entrevue semi-dirigée avec l'auxiliaire d'enseignement. Cela représente un total de 63 segments lors de l'analyse verticale.

La préparation à l'enseignement est le troisième thème qui représente un total de 41 segments. Les stagiaires expliquent leur préparation pour les deux prestations d'enseignement, soit celle à l'université et celle au centre de formation professionnelle.

Avec un total de 32 segments, vient le deuxième thème, la vidéoscopie à la suite de la micro-activité d'enseignement. Après les enregistrements, il y a eu la période de visionnement en classe avec les deux autres participants et l'auxiliaire d'enseignement puis une période d'échange entre tous.

Finalement, le quatrième et dernier thème est l'appréciation des participants avec un total de 23 segments.

#### 4.2 L'analyse des données de l'entrevue semi-dirigées

Nous présentons maintenant un tableau illustrant l'analyse des données selon les thèmes et les sous-thèmes recueillis après l'entrevue semi-dirigée.

Tableau 11  
Analyse des données selon les thèmes et les sous-thèmes à la suite de l'entrevue semi-dirigée

<b>THÈMES ET SOUS-THÈMES</b>	<b>SIGNIFICATIONS</b>	<b>NOMBRE D'ÉNONCÉS (SEGMENTS)</b>
1. LES HABILITÉS D'ENSEIGNEMENT	Habilités que le stagiaire développe à l'université et lors de sa prestation d'enseignement au centre de formation professionnelle. Fait suite à la perception de l'étudiant et à sa compréhension des habiletés.	63
2. LA PRÉPARATION À L'ENSEIGNEMENT 2.1 Préparation 2.2 Confiance en soi 2.3 Diminution du stress 2.4 Prise de conscience	La planification est basée sur la perception des stagiaires à la suite de la prestation d'enseignement à l'université.	41

3. LA VIDÉOSCOPIE 3.1 Visionnement en classe 3.2 Rétroaction de l'enseignant 3.3 Rétroaction des stagiaires	Le moment où le stagiaire pose, de lui-même ou en collaboration avec les pairs, un regard critique sur sa prestation d'enseignement et analyse les points forts et ceux à améliorer après le visionnement de la vidéo.	32
4. L'APPRÉCIATION	La satisfaction de l'activité par les stagiaires.	23

#### 4.3 La présentation des résultats

Nous choisissons de présenter les résultats par thème, afin d'en faciliter la compréhension. Nous commencerons par les résultats qui ont traité des habiletés d'enseignement réalisées à l'université lors de la micro-activité d'enseignement de trente minutes et lors de la prestation d'enseignement d'une heure dans le centre de formation professionnelle. Ensuite, nous présenterons les résultats liés à la vidéoscopie, moment qui suit la micro-activité d'enseignement lorsque le stagiaire pose un regard critique sur sa prestation d'enseignement et qu'il analyse les points forts ainsi que ceux à améliorer. Subséquemment, nous présenterons la planification de l'enseignement qui est basée sur la perception des stagiaires après la micro-activité d'enseignement à l'université. Nous terminerons avec la satisfaction des participants concernant l'activité.

### 4.3.1 Les habiletés d'enseignement

#### 4.3.1.1 L'ouverture d'une leçon

Nous rappelons que l'ouverture d'une leçon consiste à accueillir les élèves, à instaurer un climat propice à l'apprentissage et à s'assurer qu'ils sont prêts, autant sur le plan affectif que cognitif, pour suivre le cours (Racette, Du Sablon et Pineau, 1993). Les résultats montrent d'abord que cinq stagiaires sur six n'avaient pas prévu d'ouverture de leçon lors de la micro-activité de trente minutes à l'université. En effet, ils ont tous commencé leur prestation avec le contenu disciplinaire à faire apprendre, sauf pour une participante qui avait suivi le cours *Stage de micro-enseignement*. Malgré tout, lors de la micro-activité d'enseignement de trente minutes, cette même participante n'a pas utilisé d'élément déclencheur avant de commencer son enseignement pour susciter l'intérêt des apprenants.

Selon les propos des stagiaires qui n'ont pas démontré l'habileté d'ouverture d'une leçon avant de commencer l'enseignement de la matière à faire apprendre, cette partie n'était pas présente lors de la conception du plan de leçon. De plus, ils n'avaient pas présenté, verbalement ou au tableau, le contenu de la leçon à faire apprendre au groupe. Aucun participant n'a validé les notions antérieures en posant des questions. Une hypothèse possible pour expliquer cette omission est qu'il s'agissait d'une situation fictive. Ils jouaient le rôle des élèves du secteur enseigné sans aucune notion antérieure du domaine d'enseignement. Il se peut que les stagiaires n'aient pas eu le réflexe de faire cette vérification. « [...] La simulation du contexte scolaire, ce n'est pas l'idéal, les gens qui sont devant moi ne connaissent pas forcément mon domaine quand je pose les questions [...] » mentionne une des participantes à ce propos.

Dès le début de la leçon, les stagiaires ont commencé rapidement à donner le contenu à faire apprendre. À cet effet, Allen et Ryan (1972) ont souvent observé « combien il est rare que les professeurs consacrent le temps nécessaire à préparer leurs élèves à telle ou telle activité. » (p.19). La participante, ayant suivi le cours de micro-enseignement déclare qu'elle avait une lacune dans sa préparation en ce qui concerne l'ouverture de la leçon. Elle sait que cette habileté d'enseignement est importante, mais elle le fait trop rapidement devant le groupe. À preuve, elle remarque que : « dans cette demi-heure, le préambule, je l'avais fait super rapidement; comme on dit, je n'ai pas bien mis la table ». Une autre participante remarque les changements d'une prestation d'enseignement à une autre à la suite de l'expérimentation de l'ouverture d'un cours :

[...] depuis que j'ai fait le micro-enseignement, parce qu'avant ça, il n'y en avait pas. Les accueillir, merci bonsoir, pis paf, page 36, pis je vois que c'est vraiment différent, oh boy, c'est vraiment différent [...] mon préambule cognitif, les élèves sont vraiment au courant de ce qu'ils vont avoir à faire, puis je commence toujours par un retour sur la matière en posant des questions.

#### 4.3.1.2 La variation de stimuli

La variation de stimuli semble être l'habileté d'enseignement la plus identifiée par les participants lors des entrevues semi-dirigées. Nous rappelons que cette habileté d'enseignement consiste, de la part du professeur, en « une variété de comportements visant à dissiper l'ennui dans la classe » (Allen et Ryan, 1972, p.125). Les étudiants semblent trouver que les prestations d'enseignement manquent de visuel ce qui les amène à créer un PowerPoint ou un Prezi comme élément visuel. À cet effet, un stagiaire remarque qu'« après ma demi-heure, je trouvais qu'il me manquait peut-être du visuel quand j'allais expliquer [...] je me suis fait un Prezi en plus ».

De plus, les stagiaires constatent que les interactions avec le groupe d'élèves sont peu nombreuses lors de la micro-activité d'enseignement de trente minutes à l'université. En lien avec ce constat, les étudiants semblent vouloir améliorer les interactions en classe avec les apprenants lors de la prestation d'enseignement au centre de formation professionnelle par la création de questions à poser aux apprenants. Aussi, ils circulent davantage dans la classe. Il en est de même pour un autre étudiant qui s'exprime sur sa prestation d'enseignement au centre de formation professionnelle en lien avec la variation de stimuli :

Il faut utiliser d'autres façons, il ne faut pas avoir toujours la même façon de donner le cours, la même vidéo, le même PowerPoint et les mêmes matériaux [...], donc j'ai essayé de varier beaucoup de choses, les stimuli, j'ai essayé à chaque fois de varier pour que les étudiants soient plus intéressés à chaque fois.

#### 4.3.1.3 La clôture d'une leçon

Nous rappelons que cette habileté d'enseignement consiste, selon Altet et Britten (1983), au moment où l'enseignant fait le point entre les connaissances antérieures et les nouvelles en vérifiant si les élèves ont bien compris. Les résultats montrent que les participants n'ont pas prévu de clôture de cours lors de la micro-activité d'enseignement de trente minutes à l'université, sauf pour la participante qui avait suivi le cours *Stage de micro-enseignement* antérieurement. Cette étudiante constate qu'elle a pratiqué la clôture lors de la prestation, mais que le tout a été un peu rapide dû au fait qu'elle n'a pas géré son temps adéquatement : «Je suis contente d'être arrivée à la clôture (rire), d'être arrivée puis [...] la fin de ma demi-heure; peut-être ça a été un peu rapide.». La stagiaire a une perception limitée de la clôture d'un cours en n'abordant que les questions posées. Elle ne parle pas des autres éléments tels que le rappel de la leçon, la synthèse, l'accent sur les éléments principaux et la validation de l'atteinte de l'objectif du cours. Questionnée sur ce qu'elle avait fait lors de la



clôture du cours, elle a répondu: «J'ai pensé aussi pour la clôture, j'ai préparé mes questions aussi et en gros, c'était ça là.».

Au moment de la prestation d'enseignement d'une heure au centre de formation professionnelle, cette même stagiaire a ajouté des éléments à la clôture du cours : « J'ai réussi ma clôture jusqu'à la fin puis mon retour était fait puis j'ai dit que j'étais contente d'eux autres puis que j'ai aimé effectuer l'activité avec eux.».

Pour cette prestation, elle a ajouté des éléments sur le plan affectif à la clôture du cours, notamment en mentionnant qu'elle était fière des apprenants et qu'elle avait apprécié ce moment d'enseignement avec eux. À l'entrevue, les autres participants n'ont fait aucune mention à la clôture du cours.

#### 4.3.1.4 Le résumé des constats concernant les habiletés d'enseignement

L'ouverture de la leçon et la variation de stimuli sont les deux habiletés les plus soulignées par les stagiaires. Ce sont les habiletés qu'ils souhaitent améliorer avant la prise en charge d'une heure au centre de formation professionnelle et même pour les prochains stages en enseignement à l'université à la suite de l'enregistrement et du visionnement vidéo. Certains participants se sont prononcés sur les autres habiletés telles que le silence, le questionnement, la valorisation et la démonstration, mais sans mettre autant d'accent que sur l'ouverture d'une leçon et sur la variation de stimuli.

Dans un autre ordre d'idées, la plate-forme Moodle a permis de compiler le nombre de consultations des documents disponibles effectuées par les stagiaires. Nous constatons que trois participants sur six ont consulté la documentation disponible : l'étudiante qui avait déjà suivi le cours *Stage de micro-enseignement*, un étudiant qui suivait le cours au même moment et un étudiant qui n'avait jamais suivi le cours. Sur ces trois participants, deux ont consulté l'ensemble de la documentation.

Les propos des participants sur les visionnements nous apprennent que l'expérimentation d'une micro-activité d'enseignement de trente minutes à l'université a permis d'améliorer, dans certains cas, l'ouverture de la leçon en ajoutant des éléments comme saluer les apprenants avant de commencer une leçon, s'assurer qu'ils sont prêts à apprendre, autant sur le plan affectif que cognitif, ainsi qu'écrire un plan de leçon au tableau et faire un retour sur la matière vue antérieurement. Par la même occasion, nous constatons une prise de conscience de ces deux habiletés par les stagiaires. Selon Feryok (2009), le micro-enseignement permet d'améliorer la performance des habiletés du stagiaire par l'essai et l'erreur et permet aussi de connaître ainsi que d'expérimenter des habiletés dans un contexte contrôlé.

#### 4.3.2 La préparation à l'enseignement

Les résultats montrent que les stagiaires ont pris le temps de préparer la micro-activité d'enseignement de trente minutes à l'université. Une stagiaire a décidé de préparer sa leçon d'enseignement d'une heure et d'y retrancher du temps pour la micro-activité de trente minutes à l'université :

Il fallait que je fasse une leçon avec mes élèves à l'école, alors j'ai juste coupé une leçon de trente minutes que j'ai peaufinée dans mon plan de leçon pour l'amener à l'université. Alors, j'étais encore plus à l'aise de l'enseigner à l'école, car je venais de l'enseigner à l'UQAM quelques jours avant.

De façon similaire, un stagiaire avait la chance de dispenser un cours d'une heure qu'il maîtrisait très bien selon lui :

Pour ma préparation, j'ai pris un cours que je connaissais. Je me suis dit, étant donné que je le connais presque parfaitement, donc la préparation par exemple pour le plan de leçon, je n'avais pas trop détaillé les éléments

dedans. Je me suis dit, je connais ça par cœur, donc je vais être capable de l'enseigner. Mais quand je suis arrivé pour présenter mes trente minutes, je me suis rendu compte, pour qu'un cours soit bien organisé et bien structuré, il faut absolument préparer le cours même si on connaît le cours. C'est ce que je me suis rendu compte quand j'ai présenté mes trente minutes.

Pour ce stagiaire, la prise de conscience semble avoir eu lieu lors de la micro-activité d'enseignement de trente minutes à l'université et cela lui a permis de travailler sa préparation de cours en vue de la prise en charge d'une heure au centre de formation professionnelle. Comme le soulignaient Derobertmasure et Dehon (2012), le micro-enseignement permet de travailler la préparation de cours.

#### 4.3.2.1 La confiance en soi

Certains participants ont rapporté qu'ils étaient stressés de faire le stage d'enseignement et d'avoir une prise en charge d'enseignement dans un centre de formation professionnelle. Ainsi, une étudiante avoue : « J'étais tellement stressée d'enseigner des choses dans une classe puis, justement c'est le stage d'après moi, qui me stresse. ». Après la micro-activité d'enseignement de trente minutes et de l'enseignement au centre de formation professionnelle, cette même participante prétend qu'elle sera moins stressée : « Je vais être beaucoup moins stressée, je vais être beaucoup plus confiante pour mon prochain stage. ».

Pendant les entrevues semi-dirigées, tous les participants ont prétendu que la micro-activité d'enseignement de trente minutes leur a donné de la confiance en eux concernant leur premier stage d'enseignement en formation professionnelle. Une stagiaire indique qu'elle vivait un stress en enseignant dans un métier majoritairement masculin et ne voulait pas se faire étiqueter comme étant une mauvaise enseignante :

Je m'attendais que les élèves se disent : Les gars, regardez la femme qui va nous montrer comment un char ça marche. Alors, j'avais beaucoup de stress-là, en même temps que je voulais vraiment performer puis pas avoir l'air d'une idiote parce que je ne voulais pas 'scrapper' mon, excuser le terme là, mais « scrapper » mon nom dans le domaine puis finalement, j'ai vraiment pris confiance en moi en allant enseigner le trente minutes à l'université avant de donner le cours.

Un autre stagiaire considère que la micro-activité d'enseignement de trente minutes à l'université a changé plusieurs aspects de son enseignement :

Honnêtement, ça a vraiment changé au niveau de mon enseignement [...] tous les niveaux, que ça soit ma confiance en moi, au niveau de la façon de commencer un cours, ensuite au niveau de la structure aussi, parce que le cours est plus structuré. Alors, les élèves se sentent moins comme, où c'est qu'on s'en va avec ça, tout est bien structuré. Par le fait que, oui, je valorisais, mais pas assez à l'université, mais là j'ai appris vraiment à les valoriser, [...] C'est vrai que des fois une tape dans le dos par le professeur à l'université après la présentation ça fait du bien, ça nous donne encore plus de confiance en soi pour continuer pour notre stage.

Tous soulignent que la micro-activité d'enseignement à l'université leur a permis de prendre de l'assurance avant de se présenter au centre de formation professionnelle pour la prise en charge d'une heure d'enseignement. Ils témoignent de leur sentiment de confiance en eux de manière marquée puisque cet élément revient à plusieurs reprises dans leur propos lors des entrevues semi-dirigées. Il s'agit de la raison principale qui les motive à participer. À preuve ce stagiaire dit:

Je n'avais pas encore pris le cours de micro-enseignement, puis aussi parce que je voulais être vraiment plus à l'aise, vu que c'était mon premier stage, c'était comme un petit peu de l'inconnu, donc je me suis dit que ça allait me guider en même temps pour préparer mon heure d'enseignement.

Cette stagiaire souligne le stress comme motivation de départ : « Au départ, c'était pour m'enlever un certain stress, parce que je n'avais jamais vraiment enseigné, mais

devant un groupe cela ne m'était jamais arrivé, donc vraiment c'était pour me mettre un peu plus en confiance. ». Les participants estiment que la micro-activité d'enseignement de trente minutes à l'université leur a permis d'avoir davantage confiance en eux. Dans le même sens, cette participante mentionne : « Je me dis, bien, je suis contente dans le fond, je suis contente de l'avoir fait, puis je me sentais vraiment prête [...], et on dirait que cela m'a donné confiance en moi. ». Une autre participante s'exprime : « Cela m'a vraiment permis d'être plus confiante puis d'améliorer des choses puis de prendre conscience de ce que j'ai justement à travailler. ». Les stagiaires se sentaient davantage prêts à enseigner dans un centre de formation professionnelle:

Sortir du micro-enseignement, ce n'est pas encore savoir enseigner. C'est toujours se trouver moins démuné devant une classe. C'est très souvent avoir acquis une solide confiance en ses possibilités personnelles, c'est parfois être trop conscient de ses limites. (Lemire, 1972, p. 205).

#### 4.3.3 La vidéoscopie

L'usage de la vidéoscopie à l'université semble être un élément positif pour les stagiaires ayant participé à l'intervention. Comme le mentionne ce participant qui établit un lien entre le visionnement et les habiletés pratiquées lors de la micro-activité d'enseignement de trente minutes à l'université: « C'est une occasion de les noter, de les voir et de réfléchir sur comment on pourrait les améliorer. Donc, c'est très important de visionner les enregistrements.». Le visionnement en classe, accompagné de l'auxiliaire d'enseignement et des pairs, semble être un élément marquant pour les stagiaires, car ils reçoivent les commentaires des pairs et de l'auxiliaire d'enseignement. Les commentaires permettent au stagiaire de mieux connaître les points à améliorer. À l'instar de Joshi (1976), l'enregistrement vidéo aide les étudiants à améliorer leurs compétences en enseignement. Le visionnement

après la micro-activité d'enseignement à l'université amène un autre stagiaire à remarquer que :

C'est de voir tous ensemble les erreurs, d'avoir le point de vue de plusieurs personnes. Dans une classe, il y a plusieurs points de vue justement de différents élèves et de la fille (auxiliaire d'enseignement), non ça, j'ai vraiment trouvé ça intéressant [...] ça m'a aidé aussi de voir un peu plus comment les autres ont préparé leur cours, puis de voir les bons points puis les mauvais points de chacun. Des fois ce n'est pas un mauvais point que tu as fait, mais c'est un mauvais point que tu aurais fait éventuellement, si tu ne lui avais pas porté attention; puis de voir les bons points aussi justement.

Les stagiaires veulent modifier leur enseignement après le visionnement en classe à l'université. À cet effet, un participant souligne : « J'ai changé complètement ma façon de me préparer. En fait, je ne me suis pas concentré que sur les connaissances du domaine, je me suis concentré aussi sur comment attirer l'attention, comment valoriser les apprenants. ». Pour cet autre participant qui constate les changements dans ses habiletés d'enseignement quant à la variation de stimuli:

J'ai appris, pendant l'expérience qu'on a faite ici à l'UQAM, que j'ai appliquée dans mon enseignement, comme au lieu de rester devant le tableau [...] j'ai réussi quand même à circuler, à donner des exercices et à appliquer un petit silence pour donner la chance aux apprenants de répondre. ».

Cette stagiaire rapporte avoir fait des modifications à la suite des commentaires obtenus lors du visionnement de sa micro-activité d'enseignement de trente minutes à l'université :

J'ai vraiment passé du temps à la maison après avoir fait la présentation à l'UQAM, j'ai passé du temps vraiment à tout reformuler dans le fond, à refaire mon PowerPoint pour justement que ça soit plus précis avec les commentaires que j'avais eus.

Ce stagiaire a, pour sa part, établi un lien entre sa préparation pour la micro-activité d'enseignement de trente minutes à l'université et la préparation de la prestation d'enseignement d'une heure au centre de formation professionnelle. En effet, après le visionnement et les commentaires fournis par les pairs et l'auxiliaire d'enseignement lors de la micro-activité d'enseignement, elle mentionne :

Parce que les trente minutes que j'ai données ici, je me suis quand même préparée sur une étude des lectures, aussi des autres expériences personnelles et de mes anciens enseignants aussi. [...] J'ai essayé d'enlever les défauts après ce que j'ai vu et de mettre un petit peu ce qui est bon; ce qui n'est pas bon de les enlever. Voilà, j'ai essayé de faire une bonne prestation au niveau du CFP, je pense que professionnellement, c'était très, très bien.

Malgré les commentaires positifs des étudiants, à la suite des visionnements et malgré qu'ils aient voulu modifier la préparation de leur prestation d'enseignement dans le centre de formation professionnelle, nous constatons qu'il n'y a eu aucun visionnement supplémentaire à la maison. De fait, sur la plate-forme *Moodle*, nous avons pu observer qu'il n'y avait eu aucun visionnement. Aucun étudiant n'a ressenti le besoin de regarder à nouveau sa micro-activité pour valider des éléments ou pour s'assurer des correctifs qu'il souhaiterait apporter. Pour expliquer l'absence de visionnement, les participants prétendaient manquer de temps ou ne pas en ressentir le besoin. Une participante fournit cette explication :

J'ai tellement pris des notes quand on me donnait les commentaires alors, je me suis plus fiée sur les notes parce que je m'étais vue puis, c'est ça, non tout était écrit sur ma feuille, je n'ai pas eu vraiment besoin en tout cas de regarder la vidéo du tout; je me suis vraiment plus fiée à ma feuille.

#### 4.3.4 L'appréciation

À la suite des entrevues semi-dirigées, l'effet d'une micro-activité d'enseignement à l'université avant la prestation d'enseignement en centre de formation professionnelle s'avère une bonne façon de faire pour eux. La participante qui avait déjà suivi le cours *Stage de micro-enseignement* avant l'intervention souligne sa satisfaction après l'activité:

Étant donné que j'ai fait le cours de micro-enseignement une session avant, ça veut dire à l'été, j'avais déjà une expérience pour faire la micro-activité d'enseignement d'une demi-heure avant mon heure de stage en CFP. Alors, oui, j'avais déjà une avance et je me sentais plus prête que si je n'avais pas fait ce cours en partant. Oui, j'ai eu des erreurs, certaines, puis, c'était le fun des avoir parce que je les ai améliorées durant mon heure d'enseignement pour mon stage. J'ai adoré ça. J'ai adoré de l'avoir fait, c'était une belle expérience.

Toujours au moment des entrevues semi-dirigées, les participants ont été questionnés sur leur niveau de satisfaction. Nous avons utilisé l'échelle de Likert qui est une échelle de jugement pour permettre à la personne interrogée d'exprimer son degré de satisfaction. Nous avons élaboré notre échelle de jugement ainsi :

1 INEXISTANT	2 FAIBLE	3 MOYEN	4 BON	5 REMARQUABLE
0	0	0	4	2

Figure 3 Échelle de Likert concernant le degré de satisfaction des participants

Deux personnes sur six ont considéré que l'intervention était remarquable en accordant une note de 5. Les quatre autres participants ont attribué la note de 4 en la qualifiant de bonne.

Les participants affirment que la micro-activité d'enseignement de trente minutes permet de bonifier leur enseignement en plus d'offrir une meilleure idée de ce qui les



attend. Un participant croit que la micro-activité est importante: « Il est très important de faire cette expérience pour les enseignants ou bien les futurs enseignants qui n'ont jamais enseigné, qui prend un stage, un premier stage c'est très important, cela aide ; la preuve : moi, cela m'a vraiment aidé. ».

Dans l'ensemble, la micro-activité d'enseignement à l'université a été appréciée par les participants, même s'ils devaient se présenter plus souvent en classe pour effectuer une activité basée sur la méthode du micro-enseignement, puis pour en faire l'analyse avec les pairs. Ils soutiennent avoir bénéficié des bienfaits de la préparation pour la prestation d'enseignement à l'université, ce qui a eu pour effet positif de réinvestir cette préparation lors de la prestation d'enseignement au centre de formation professionnelle. Trois participants ont suggéré de faire une prestation d'une durée d'une heure à l'université afin d'améliorer la préparation complète de l'enseignement. Ils ajoutent que ce n'est pas tout à fait réaliste de faire une micro-activité de trente minutes devant deux autres participants.

Un des éléments qui ressort de leur propos est la gestion de classe. Selon les participants, le fait de faire une micro-activité d'enseignement en petit groupe de trois à l'université ne semble pas représentatif d'une vraie classe de vingt élèves dans un centre de formation professionnelle. Trois participants ont mentionné que cela n'a pas permis de se préparer à la réalité d'une vraie classe lors du stage, car lors de la micro-activité d'enseignement de trente minutes, il n'y avait que deux personnes devant eux. Le nombre de participants n'était pas représentatif d'une classe réelle et ne représente pas la prise en charge au centre de formation professionnelle lors de la prestation d'enseignement d'une heure. Certains participants ont indiqué qu'ils ont rencontré des problèmes liés à la discipline des élèves dans le centre de formation professionnelle, élément qui n'avait pas été vécu à l'université. Ils ne se sentaient pas en mesure d'intervenir convenablement. Par exemple, un participant disait : « Avoir 19 élèves et avoir 2 étudiants qui t'écoutent vraiment puisqu'ils sont là pour t'aider

[...], la dynamique est très différente et la gestion de classe aussi. ». Une autre affirme qu'à l'université l'expérimentation ne reflète pas la réalité de son domaine d'enseignement qui est l'esthétique: « [...] le fait que c'était deux gars qui étaient dans la classe quand je donnais ma formation, c'est sûr que ce n'était pas pareil. ». Cette même participante mentionne aussi la réalité dans le centre de formation professionnelle : « Ah, j'ai eu à faire un petit peu de gestion au début parce que les filles parlaient; [...] c'est à travailler. ».

#### 4.4 La synthèse des données recueillies

Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, nous voulions expérimenter dans le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante*, une micro-activité d'enseignement, tirée du cours *Stage de micro-enseignement* auprès des stagiaires qui ne sont pas enseignants pour en apprécier les effets. Rappelons que nos deux objectifs spécifiques étaient : 1) de recueillir le niveau de satisfaction générale des étudiants ; 2) d'apprécier les effets d'une micro-activité d'enseignement portant sur l'ouverture d'une leçon et la clôture d'une leçon.

Nous avons constaté qu'une telle micro-activité d'enseignement a permis aux étudiants de se pratiquer en milieu contrôlé avant d'enseigner dans un centre de formation professionnelle, ce qui a été apprécié de tous les participants. Les résultats ont démontré que les participants se sentaient mieux préparés à faire une prestation d'enseignement d'une heure dans le cadre de leur premier stage en centre de formation professionnelle et de diminuer leur stress. La raison de participer à cette intervention était principalement en lien avec le stress d'enseigner selon les participants.

Après les visionnements qui ont eu lieu à l'université avec les pairs et avec l'auxiliaire d'enseignement, nous pouvons affirmer que la micro-activité d'enseignement, tirée de la méthode du micro-enseignement, a permis, pour certains stagiaires, d'améliorer l'ouverture du cours avant leur prise en charge au centre de formation professionnelle. Il semblerait qu'il y a eu une prise de conscience importante de la part des participants à l'égard de l'ouverture de la leçon.

Nous avons aussi constaté que la micro-activité d'enseignement a contribué à la variation de stimuli comme d'ajouter des *PowerPoint* ou des *Prezi*. Nous pouvons affirmer que la variation de stimuli est l'habileté que les stagiaires ont le plus améliorée et le plus discutée lors des entrevues semi-dirigées.

Toutefois, les participants n'ont pas exprimé la clôture d'une leçon. Nous ne pouvons pas dire que cette intervention basée sur la méthode du micro-enseignement, a amélioré la clôture de la leçon lors de l'enseignement pour deux raisons. La première raison est que la clôture d'une leçon n'a pas été réalisée ni dans la micro-activité d'enseignement de trente minutes à l'université ni dans la majorité des cas, lors de la prise en charge en CFP, ce qui a été observé lors de la supervision de stage à la fin du trimestre. La deuxième raison est que lors des entrevues semi-dirigées, les participants n'ont pas fait de lien avec cette habileté. Seule l'étudiante ayant fait le cours *Stage de micro-enseignement* a réalisé la clôture de la leçon lors des deux prestations d'enseignement, soit celle à l'université et celle au centre de formation professionnelle.

Les participants ont préparé la micro-activité d'enseignement de trente minutes. L'intervention et les visionnements à l'université ont permis de travailler la préparation de cours en vue de la prise en charge d'une heure au centre de formation professionnelle. Les participants ont mentionné être mieux préparés en vue de la prise en charge.

Au départ, nous postulions que ces deux habiletés d'enseignement (l'ouverture et la clôture d'une leçon) pourraient avoir des retombées positives sur l'apprentissage des apprenants au centre de formation professionnelle et pourraient contribuer à la réussite de la prise en charge d'enseignement par les stagiaires. Nous avons anticipé la bonification de l'ouverture d'une leçon pour la prise en charge au centre de formation professionnelle. Mais, nous n'avons pas prévu la modification de la façon de présenter la matière en utilisant de manière accrue des technologies de l'information ou d'autres stratégies d'enseignement ce qui a révélé un enrichissement des prestations d'enseignement pour les stagiaires.

En dernière analyse, il ressort que nous avons donc atteint l'objectif général qui était d'expérimenter dans le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* de l'UQAM une micro-activité d'enseignement, tirée du cours *Stage de micro-enseignement* auprès des stagiaires qui ne sont pas enseignants pour en apprécier les effets.

Nous croyons également que nous avons atteint le premier objectif spécifique qui consistait à recueillir le niveau de satisfaction générale des étudiants. Effectivement, nous avons mis en évidence leur satisfaction générale à la suite de la micro-activité d'enseignement. Les étudiants ont maintes fois soutenu avoir une meilleure confiance en eux avant la prise en charge d'une heure dans le centre de formation professionnelle.

Le deuxième objectif spécifique, qui était d'apprécier les effets d'une micro-activité d'enseignement, tirée du cours *Stage de micro-enseignement* portant sur l'ouverture et la clôture d'une leçon, a été partiellement atteint. Nous avons pu constater que l'ouverture du cours a été travaillée par les participants qui ont apporté des modifications à leur préparation à la suite de l'enregistrement et du visionnement à l'université. Par contre, nous n'avons pu avoir assez d'information concernant la

clôture du cours, car les participants n'ont pas abordé cet aspect ni à l'université ni au centre de formation professionnelle.

#### 4.5 Les limites de l'intervention et les recommandations

À la suite de ces considérations, certaines limites de l'intervention doivent être émises. L'une d'elles est la disposition de la plage horaire du cours *Stage d'initiation à la profession enseignante*. Actuellement, le cours comporte cinq rencontres totalisant quinze heures. Il faudrait probablement augmenter le nombre de rencontres pour les enregistrements et les visionnements. Le nombre limité de stagiaires présents au moment de la prestation de chacun constitue une autre limite. Il faudrait que tous les stagiaires inscrits à ce cours soient présents lors de la prestation d'enseignement de chacun des stagiaires afin d'offrir un cadre le plus authentique possible. Une autre limite est en lien avec le secteur d'activité. Il serait opportun de regrouper les micro-activités d'enseignement par secteur d'activités pour simplifier la fluidité des notions disciplinaires enseignées. Une autre limite réside dans le temps accordé à la prestation. Nous rappelons, à ce sujet, une des suggestions des participants de produire un enregistrement d'une heure par personne devant un groupe d'étudiants.

Cet autre point concerne plus particulièrement le temps alloué à l'intervention. Nous avons tenté d'alléger les présences supplémentaires à l'université, ce qui a créé une situation particulière et conflictuelle. Il s'agissait d'une soirée d'enregistrement de trois heures pour chaque groupe de trois stagiaires, le tout réparti sur trente minutes d'enregistrement et trente minutes de visionnement. Ceci permettait aux trois stagiaires de présenter la micro-activité d'enseignement et d'en faire le visionnement par la suite, le tout suivi des commentaires des collègues et de l'auxiliaire

d'enseignement en classe. Cette formule ne semble pas gagnante puisque l'auxiliaire d'enseignement se sentait coincé dans le temps et a dû terminer plus tard les deux soirs pour laisser le temps de préparation avant la prestation d'enseignement de trente minutes. Plutôt que de finir à 21 h, cette façon de faire obligeait l'auxiliaire d'enseignement à terminer à 22 h 30. De plus, les stagiaires ressentaient le besoin de s'exprimer après le visionnement pour donner leurs commentaires. Considérant les facteurs mentionnés précédemment, il serait opportun d'ajouter des rencontres et de réduire le nombre de micro-activités d'enseignement par soirée. Il serait aussi pertinent de séparer les enregistrements des visionnements, ce qui permettrait d'alléger les rencontres et de moins presser les stagiaires dans le temps. En ce qui concerne la grille d'entrevue, nous aurions pu utiliser des questions plus précises concernant les deux habiletés que nous souhaitions observer, ceci aurait peut-être permis d'obtenir des données plus riches sur ces deux habiletés.

Ce qui suit n'est pas à proprement parler de l'ordre des limites, mais plutôt de l'ordre de certains obstacles rencontrés. Nous avons fait le choix de ne pas donner de théorie sur les habiletés d'enseignement avant la prestation d'enseignement à l'université. Nous constatons que ceci est difficile pour eux, car les stagiaires ne semblent pas être en mesure de manifester les habiletés; ils ne semblent pas être en mesure de les reconnaître lorsqu'elles sont présentes. Il faudrait initialement un cours à visée pratique comportant des notions théoriques qui permettraient d'expliquer et d'enseigner les différentes habiletés. Nous avons fait le choix de mettre à la disposition des étudiants les informations concernant les sept habiletés d'enseignement pour consultation autonome, tirées du *Stage de micro-enseignement* offert à l'UQAM, mais rappelons qu'il existe un plus grand nombre d'habiletés que celles traitées. Il serait important de se questionner sur les habiletés qui devraient être

pratiquées dans le cadre d'un premier stage d'enseignement en formation professionnelle.

Nous avons déjà évoqué qu'une des difficultés des stagiaires lors de la prestation d'enseignement en CFP était la gestion de classe. Avant le premier stage, il serait peut-être pertinent de suggérer aux futurs stagiaires de suivre le cours *Pédagogie vécue en formation professionnelle et technique* (FPT2531) qui forme les étudiants en matière de gestion de classe à l'UQAM. Ce cours permettrait peut-être aux stagiaires d'avoir des outils pour faciliter leur gestion de classe et pour leur permettre de se sentir en confiance lors d'une situation problématique dans un centre de formation professionnelle.

Assumer à la fois les rôles de superviseur de stage d'enseignement (PRM3001 et PRM1111) et d'étudiant à la maîtrise pour cette intervention a représenté un obstacle important. Nous avons pris en considération les mesures mises en place pour éviter un biais sur le plan de l'éthique de la recherche, mais nous avons tout de même le titre de superviseur de stage pour les cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* ainsi que pour le cours *Stage d'enseignement en formation professionnelle*. Nous ne voulions pas créer de malaise auprès des stagiaires désirant participer à l'intervention et c'est la raison pour laquelle nous avons fait appel à un auxiliaire d'enseignement pour accompagner les stagiaires lors de la micro-activité d'enseignement de trente minutes ainsi que lors du visionnement en classe à l'université. La même auxiliaire d'enseignement a aussi procédé aux entrevues semi-dirigées en décembre 2014.

Tous les participants ont manifesté ne pas se sentir en confiance lors de la prestation d'enseignement dans un centre de formation professionnelle. En tant que chargé de cours et superviseur de stage, peut-être aurions-nous pu établir un lien avec eux; les

accompagner. Ce lien avec les stagiaires aurait peut-être pu faciliter ce moment pour eux et créer ainsi un lien de confiance.



## CONCLUSION

L'expérimentation d'une micro-activité d'enseignement, tirée de la méthode du micro-enseignement dans le cadre du cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* à l'UQAM s'est avérée une activité pertinente pour les étudiants. La pratique en milieu contrôlé a permis aux stagiaires d'exercer leurs habiletés d'enseignement et de les préparer à la prestation d'enseignement en stage dans un centre de formation professionnelle.

L'élaboration de la problématique a permis de déterminer l'objectif général de l'intervention qui consistait à expérimenter dans le cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* une micro-activité d'enseignement tirée du cours *Stage de micro-enseignement* auprès des stagiaires qui ne sont pas enseignants pour en apprécier les effets.

Le cadre de référence, servant d'assise à l'intervention, nous a permis de décrire le micro-enseignement, et ce, depuis ses débuts à l'université de Stanford. Nous avons présenté les habiletés qui peuvent être développées en micro-enseignement. De plus, nous avons identifié les objectifs spécifiques du rapport d'intervention, qui consistaient : 1) de recueillir le niveau de satisfaction générale des étudiants ; 2) d'apprécier les effets d'une micro-activité d'enseignement tirée du cours *Stage de micro-enseignement* portant sur l'ouverture d'une leçon et sur la clôture d'une leçon.

Une plate-forme en ligne (Moodle) a été utilisée pour permettre aux participants d'avoir la documentation concernant les habiletés d'enseignement. Ces dernières ont

été filmées par une auxiliaire d'enseignement en sous-groupes dans les locaux de l'université. Les enregistrements ont été déposés par la suite sur la plate-forme en ligne. À la suite des enregistrements, il y a eu un visionnement fait par les sous-groupes. Ces activités avaient lieu en amont des prestations d'enseignement d'une durée d'une heure effectuée dans un centre de formation professionnelle.

La cueillette d'informations auprès des participants s'est effectuée par le biais d'une entrevue semi-dirigée effectuée par la même auxiliaire d'enseignement qui a accompagné les étudiants lors de l'expérimentation. Cette dernière a été réalisée à la fin du trimestre d'automne 2014 après la prise en charge au centre de formation professionnelle.

L'intervention a permis de constater que l'implantation d'une micro-activité tirée de la méthode du micro-enseignement dans le cadre du cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* a favorisé une meilleure préparation quant à la prise en charge d'enseignement par les stagiaires. Elle favorise une confiance en soi accrue avant d'aller en stage dans le milieu scolaire. De plus, la micro-activité d'enseignement a contribué à bonifier leur enseignement ou à changer leurs stratégies d'enseignement par le biais de la vidéoscopie grâce aux commentaires des pairs après la micro-activité d'enseignement de trente minutes.

Malgré le fait que nous ayons tenté de mettre en place cette activité sans trop modifier les modalités du cours *Stage d'initiation à la profession enseignante*, nous avons constaté qu'il n'est pas réaliste de faire plusieurs sous-groupes, car ceci ne représente pas une authentique salle de classe dans un centre de formation professionnelle. De plus, l'horaire du cours et l'horaire des étudiants sont difficiles à concilier puisque le cours, tel qu'il est prévu présentement dans l'horaire universitaire, ne comprend pas suffisamment de périodes de rencontres pour permettre l'activité telle qu'expérimentée. Étant donné l'appréciation positive de la micro-activité

d'enseignement qu'en ont fait les participants, il serait appréciable de reprendre l'expérimentation en considérant des modalités favorisant son accessibilité selon une réorganisation de l'horaire du cours.

Finalement, nous réitérons la contribution originale de notre intervention qui a porté sur l'expérimentation d'une micro-activité d'enseignement tirée de la méthode du micro-enseignement dans le cadre du cours *Stage d'initiation à la profession enseignante* par des stagiaires du baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle à l'UQAM. En effet avant cette intervention, il n'était pas d'usage d'effectuer une micro-activité d'enseignement selon l'esprit de la méthode de micro-enseignement.

## ANNEXE A

### LA GRILLE D'ÉVALUATION (STAGE PRM3001)

#### PRM 3001

#### Grille d'évaluation du superviseur de stage

Nom de l'étudiant-stagiaire : \_\_\_\_\_

Nom du centre de formation : \_\_\_\_\_

Matière enseignée ou module enseigné : \_\_\_\_\_

Date de l'observation : \_\_\_\_\_

Heure : de \_\_ à \_\_

Début de la prestation			
Le stagiaire a préparé à l'avance son matériel et commence rapidement.  2	Le stagiaire retarde légèrement sa prestation à cause d'un manque de préparation.  1	Le stagiaire démontre à plusieurs reprises qu'il n'est pas prêt.  0	/2
Le stagiaire prend contact avec les élèves avant de présenter le contenu du cours.  2	Le stagiaire salue rapidement et passe tout de suite à son cours.  1	Le stagiaire commence directement sa leçon.  0	/2
Le stagiaire utilise un élément déclencheur ou une activité pour susciter l'intérêt.  2	Le stagiaire utilise un déclencheur mais suscite peu d'intérêt.  1	Le stagiaire n'utilise pas d'élément déclencheur.  0	/2
Le stagiaire écrit et explique le plan de sa prestation.  2	Le stagiaire fait un bref commentaire sur le sujet de sa prestation.  1	Le stagiaire ne présente pas sa leçon.  0	/2
Le stagiaire situe clairement son sujet par rapport à la formation.  2	Le stagiaire situe vaguement son sujet par rapport à la formation.  1	Le stagiaire ne situe pas son sujet par rapport à la formation.  0	/2
Prestation			
Le stagiaire échange fréquemment avec les apprenants.  6	Le stagiaire laisse un peu de place aux apprenants.  3	Le stagiaire laisse peu de place aux apprenants et se concentre sur sa matière.  0	/6
Le stagiaire utilise fréquemment des exemples du marché du travail (plus de 4 fois).  4	Le stagiaire utilise quelques exemples du marché du travail (moins de 4 fois).  2	Le stagiaire n'utilise pas des exemples du marché du travail.  0	/4
Le stagiaire utilise un niveau de langage et un vocabulaire disciplinaire adapté à ses élèves.  4	Le stagiaire commet peu d'erreurs lexicales ou de vocabulaire disciplinaire (1 - 3 erreurs).  2	Le stagiaire commet fréquemment des erreurs lexicales (plus de 3 erreurs).  0	/4
Le stagiaire est attentif aux questions des élèves et encourage même les autres élèves à y répondre.  2	Le stagiaire complète rapidement les réponses des élèves.  1	Le stagiaire pose des questions auxquelles y répond lui-même.  0	/2

Clôture du cours			
Le stagiaire a fait une synthèse avec les élèves sur les points à retenir. 2	Le stagiaire a fait une synthèse par lui-même sur les points importants. 1	Il n'y a pas eu de synthèse. 0	/2
Le stagiaire a remercié les élèves de leur participation et les a salué. 2	Le stagiaire a salué brièvement les élèves. 1	Le stagiaire a laissé la place à l'enseignant sans vraiment saluer. 0	/2
<b>Total</b>			0.0 /30
<b>Note Finale</b>			0.0 /15

- 

Pause

- 

Commentaires:

-

## ANNEXE B

### LES 12 COMPÉTENCES PROFESIONNELLES

#### FONDEMENT

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

#### ACTE D'ENSEIGNER

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des effectifs scolaires et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

#### CONTEXTE SOCIAL ET SCOLAIRE

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à l'exécution des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans les programmes de formation, et ce, en fonction des élèves visés.

### IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

## ANNEXE C

### LA LISTE DES COURS OFFERTS AU BACCALAURÉAT D'ENSEIGNEMENT EN FORMATION PROFESSIONNELLE À L'UQAM

Bloc I – Activité d'intégration	
Sigle du cours	Titre du cours
PRM1001	Activité d'immersion
PRM1111	Stage d'initiation à la profession enseignante
Bloc II – Formation psychopédagogique	
Sigle du cours	Titre du cours
ASS4840	Formation psychopédagogique
FPE2560	Évaluation de l'apprentissage d'un métier, d'une technique
FPT1521	Processus d'apprentissage des savoirs professionnels
FPT1530	Organisation de la formation professionnelle et technique
FPT2531	Pédagogie vécue en formation professionnelle et technique
FPT2540	Étude des programmes de formation professionnelle et technique
FPT3510	Didactique de l'apprentissage en atelier scolaire
2 à 7 cours parmi les suivants :	
ASC2047	Pluriethnicité et formation
FPE2240	Apprentissage, épistémologie et éducation
FPT1550	Didactique de l'apprentissage en milieu réel
FPT2530	Méthodes de formation professionnelle et technique
FPT2532	Apprendre à penser par le métier
FPT2711	Techniques en support à l'enseignement et à l'apprentissage
PSY2511	Psychologie de l'apprentissage d'un métier, d'une technique
Bloc III – Formation pratique	
Sigle du cours	Titre du cours
PRM3001	Stage d'enseignement en formation professionnelle I
PRM3002	Stage d'enseignement en formation professionnelle II
PRM3003	Stage d'enseignement en formation professionnelle III
PRM3004	Stage d'enseignement en formation professionnelle IV (6 crédits)
Cours à option :	



FPT2520	Observation et analyse des interactions en classe et en atelier
FPT6291	Stage de microenseignement
<b>Bloc IV – Perfectionnement dans le métier ou dans le secteur d’enseignement</b>	
<b>Sigle du cours</b>	<b>Titre du cours</b>
DDD3650	Application des technologies de l’information et communication en enseignement
FPT3007	La santé et la sécurité au travail : du métier à l’enseignement du métier
1 à 21 cours parmi les suivants :	
ASS2860	Relation d’aide dans l’enseignement
BIO1003	Environnement et santé
CHI1570	Nutrition humaine
COM1125	Laboratoire d’entraînement à l’animation
EFA1015	Introduction à la problématique de l’éducation permanente des adultes
EFA2028	Formation des adultes et développement personnel
FPT1310	Lois et règlements liés à l’exercice d’un métier, d’une technique
FPT1402	Réflexion critique sur le métier, la technique
FPT2701	Planification stratégique de la formation
FPT2736	Introduction à l’évaluation des programmes de formation
KIN6960	Introduction à l’ergonomie
LIN1021	La communication orale pour enseignants
LIN1114	Apprentissage de la grammaire du français écrit en contexte scolaire
PRM1515	Atelier de rédaction technique
PRM3501	Cours travaux dirigés I
PRM3502	Cours travaux dirigés II
PRM3503	Cours travaux dirigés III
PRM402X	Stage de perfectionnement disciplinaire I
PRM412X	Stage de perfectionnement disciplinaire II
PRM422X	Stage de perfectionnement disciplinaire III
PSY2644	Psychologie de l’adolescence I
<b>Bloc V – Reconnaissance des acquis dans la compétence disciplinaire</b>	
<b>Sigle du cours</b>	<b>Titre du cours</b>
PRM1212	Atelier d’analyse de reconnaissance des acquis
<b>Bloc VI – Formation continue</b>	
<b>Sigle du cours</b>	<b>Titre du cours</b>
Cours à option :	
PRM1414	Atelier de formation aux fonctions d’enseignant associé
PRM3504	Cours travaux dirigés IV
PRM3505	Cours travaux dirigés V

PRM432X	Stage de perfectionnement disciplinaire IV
PRM442X	Stage de perfectionnement disciplinaire V

## ANNEXE D

### LES SECTEURS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

Secteur 01 : Administration, commerce et informatique
Secteur 02 : Agriculture et pêches
Secteur 03 : Alimentation et tourisme
Secteur 04 : Arts
Secteur 05 : Bois et matériaux connexes
Secteur 06 : Chimie, biologie
Secteur 07 : Bâtiment et travaux publics
Secteur 08 : Environnement et aménagement du territoire
Secteur 09 : Électrotechnique
Secteur 10 : Entretien d'équipement motorisé
Secteur 11 : Fabrication mécanique
Secteur 12 : Foresterie et papier
Secteur 13 : Communications et documentation
Secteur 14 : Mécanique d'entretien
Secteur 15 : Mines et travaux de chantier
Secteur 16 : Métallurgie
Secteur 17 : Transport
Secteur 18 : Cuir, textile et habillement
Secteur 19 : Santé
Secteur 20 : Services sociaux, éducatifs et juridiques
Secteur 21 : Soins esthétiques

ANNEXE E

LE PLAN DE LEÇON (PRM3001 ET FPT6291)

Sujet :

Durée :

Objectif :

Temps	Thème	Contenu	Stratégie	Matériel

Évaluation :

Référence:

## ANNEXE F

### LA GRILLE D'ENTREVUE

#### Grille d'entretien semi-dirigé Présentation de l'interviewer

Bonjour, je m'appelle ..., j'ai reçu le mandat de d'effectuer l'entretien semi-dirigé.

Quelles sont les raisons qui ont motivée à participer à cette expérimentation?

Au cours de l'entretien, j'aimerais que nous abordions les thèmes suivants : **les habiletés d'enseignement, la prestation d'enseignement à l'UQÀM, la prestation d'enseignement au centre de formation professionnelle, la vidéoscopie, le feedback à l'UQÀM et la documentation sur Moodle** . En ayant ces thèmes en tête...

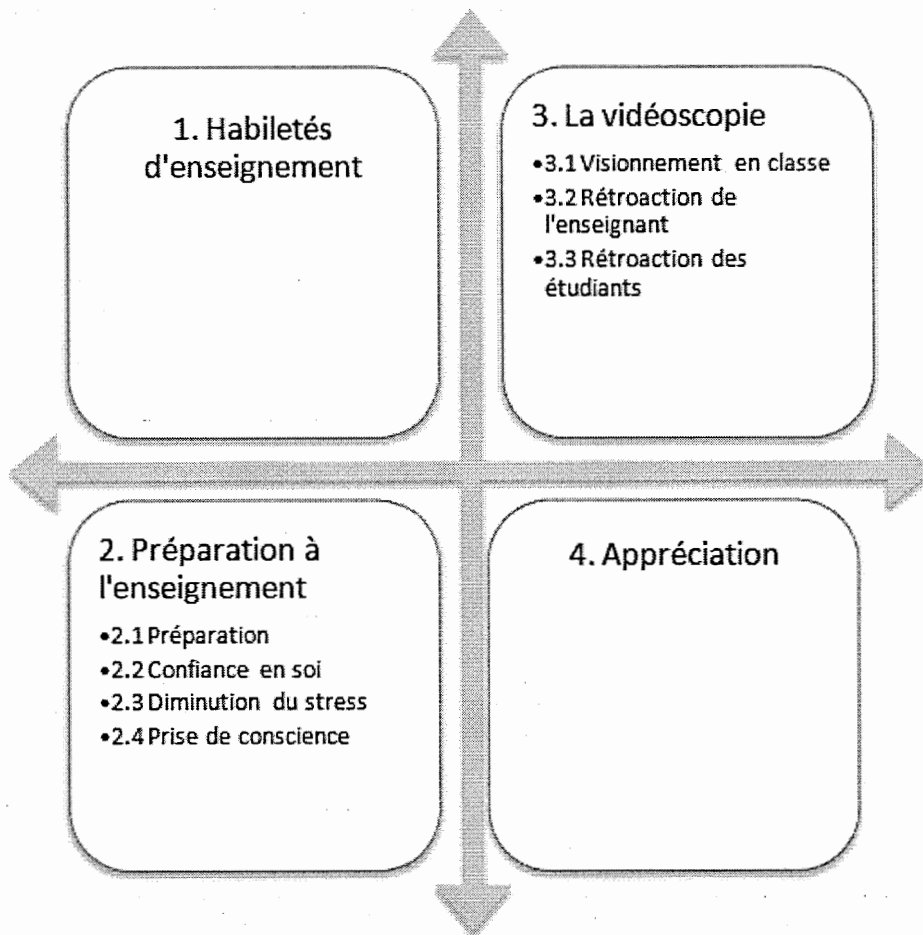
L'impact d'une prestation d'enseignement de 30 minutes dans le cadre du stage d'initiation à la profession enseignante par les étudiants du baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle.

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
<b>Pouvez-vous me parler de votre expérience lors de la prestation d'enseignement à l'UQÀM?</b>	Quels ont été les éléments pour vous préparer à votre prestation d'enseignement à l'UQÀM?  Avez-vous utilisé la documentation sur Moodle?	Vous souvenez-vous comment vous vous êtes senti?  Quelle a été votre préparation pour réaliser votre prestation d'enseignement à l'UQAM? (documents consultés, sites Web, pratique, etc.)
<b>Pouvez-vous me parler de votre expérience lors de la prestation d'enseignement au</b>	Avez-vous remarqué des similitudes avec la prestation à l'UQÀM?	

<b>centre de formation professionnelle?</b>		
<b>D'après votre expérience, quelles sont les habiletés d'enseignement pratiquées lors de votre prestation d'enseignement au centre de formation professionnelle?</b>	Lorsque vous avez débuté le cours?	Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
	Durant le déroulement du cours?	Pouvez-vous m'en dire davantage ?
	Pour terminer le cours?	Pouvez-vous me donner des exemples ?
<b>D'après votre expérience, seriez-vous en mesure d'identifier l'impact des deux prestations d'enseignement? Qu'est-ce qui vous a frappé particulièrement? Avez-vous constaté des forces, des points à améliorer? Avez-vous une idée des moyens que vous mettrez en place afin de bonifier votre prochaine prestation d'enseignement? Quelle sera votre réinvestissement pour l'avenir? Etc.</b>		
<b>Quelle est selon vous, la pertinence du visionnement à l'UQÀM, après la prestation d'enseignement?</b>	Avez-vous visionné à nouveau votre vidéo à la maison Avant votre prestation d'enseignement au CFP?	
Selon L'échelle de Likert, quel serait votre degré de satisfaction globale de l'expérimentation?		
1-Inexistant, 2- faible, 3- moyen, 4- bon, 5- remarquable		

## ANNEXE G

### LES THÈMES ET SOUS-THÈMES



## ANNEXE H

### LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

**CÉRPÉ-3**

UQÀM | Faculté des sciences

# DE CERTIFICAT : 2014-0133A

#### Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : *L'emploi d'une capsule de micro-enseignement dans le cadre du stage d'initiation à la profession enseignante par les étudiants du baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle*

Responsable du projet : Sébastien St-Amour  
Programme: Maîtrise en éducation

Superviseurs : Julie Lefebvre

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*». Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Notez que toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le comité en complétant les formulaires à cet effet, disponible sur le site web de la Faculté.

NOM	Membres du Comité	
	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Fortier, Marie-Pierre	Professeur	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Fayomi, Christian Jesus	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Venant, Fabienne	Professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia Banik, Marc	membre de la collectivité externe Professeur versé en éthique	Management et technologie, École des sciences de la gestion

24-10-2014

Date



Jérôme Proulx  
Président du Comité



## ANNEXE I

## LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant majeur)

«L'emploi d'une capsule de micro-enseignement dans le cadre du stage d'initiation à la profession enseignante par les étudiants du baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle»

## IDENTIFICATION

Chercheur responsable du rapport : Sébastien St-Amour  
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation  
Adresse courriel : [st-amour.sebastien@courrier.uqam.ca](mailto:st-amour.sebastien@courrier.uqam.ca)  
Téléphone : 450-436-7621 poste 2041

## BUT GÉNÉRAL DU RAPPORT ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce rapport visant à observer l'effet du micro-enseignement suite à un enregistrement d'une capsule de micro-enseignement dans le stage d'initiation à la profession enseignante (PRM1111). Ce rapport est réalisé dans le cadre d'un rapport d'activité de maîtrise sous la direction de madame Julie Lefebvre, professeure du département d'éducation et formation spécialisées de la Faculté des sciences de l'éducation. Elle peut être rejointe au (514) 987-3000 poste 5083 ou par courriel à l'adresse : [lefebvre.julie@uqam.ca](mailto:lefebvre.julie@uqam.ca).

## PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à enregistrer une prestation d'enseignement dans un milieu contrôlé (UQAM) pour des fins de visionnement et d'analyse avant votre prestation d'enseignement d'une durée d'une heure en milieu réel dans un centre de formation professionnelle. De plus, vous participerez à une entrevue individuelle avec une auxiliaire d'enseignement au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire, votre expérience comme stagiaire en enseignement lors de la prestation devant un groupe d'élève dans un centre de formation professionnelle. Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ trente minutes.

Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec le responsable du rapport. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

#### AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de l'effet d'une capsule de micro-enseignement sur les stages d'enseignement en formation professionnelle à l'UQÀM. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette étude. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience de stage que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur responsable de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

#### ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue seront retranscrites et seront confidentiels et que seuls, le responsable du rapport et sa directrice de recherche, Julie Lefebvre, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement vidéo, enregistrement numérique et transcription codé) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du rapport pour la durée totale du rapport. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la dernière publication.

#### PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce rapport est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au rapport sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits et votre enregistrement le sera aussi. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du rapport puisse utiliser aux fins de la présente recherche (mémoire, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

#### COMPENSATION FINANCIÈRE

Il est entendu qu'aucune compensation financière ne vous sera allouée dans le cadre des activités de la recherche.

### DES QUESTIONS SUR LE RAPPORT OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du rapport au numéro (450) 436-6721 # 2041 pour des questions additionnelles sur le rapport. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le rapport auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : ([savard.josee@uqam.ca](mailto:savard.josee@uqam.ca)).

### REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce rapport et nous tenons à vous en remercier.

### SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce rapport de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du rapport a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du rapport.

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du rapport et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du rapport : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées : \_\_\_\_\_

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

## BIBLIOGRAPHIE

- Allen, D. et Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Addison-Presley. Massachusetts.
- Allen, D. et Ryan, K. (1972). *Le micro-enseignement: une méthode rationnelle de formation des enseignants*. Dunod. Paris.
- Altet, M. et Britten, J.D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Amobi, F.A. (2005). Preservice teachers' reflexivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teaching Education Quaterly*. Winter, 115-130.
- Balleux, A., Castellan, J. et Sahue, P. (2010). Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec: croisement de perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 13(1). 43-61.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Canadian journal of higher Education*. 36(1). 29-48.
- Beaucher, C. (2010) Le rapport au savoir d'enseignants- étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 131. 63-81.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Bourron, Y. et Denneville, J. (1995). *Se voir en vidéo: Pédagogie de l'autoscopie*. Editions d'Organistation. France.
- Castellan, J., Perez-Roux, T., Tardif, M. (2010). L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant : les systèmes en présence au Québec et en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 131. 9-20

- Chartier, A.M. (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et formation*. 27. 67-82.
- Chuanjun, H. et Chunmei, Y. (2011). Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes. *Teaching Education*. 22(3). 291-302.
- Dass, R.-C. (1986). *Effectiveness of micro-teaching in training teachers*. NCERT.
- Derobertmeasure, A. et Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*. 1(2). 24-44.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 1(11). 1-16.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier: l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*. 1(28). 92-108.
- Deschenaux, F., Monette, M. et Tardif, M. (2012). *État de situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec* (Rapport final du Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel). Rapport de recherche déposé au MELS, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Deschenaux, F. et Tardif, M. (2012). Résultats de l'enquête sur le baccalauréat en enseignement professionnel: faits saillants et questions. Communication présentée au Colloque 2012 de la TRÉAQ FP, Montréal, 25 mai.
- Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*. 36(1). 95-115.
- Dwight, W. A. et Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Reading Mass: Addison-Wesley.
- Dwight, W. A. et Ryan, K. (1972). *Le Micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants*. Traduit par G, Dalgalian. Dunod: France.
- Dwight, W. A. et Eve, A. W. (1968). Theory into practice. *Workshop in the Analysis of teaching*. 7(5). 181-185.
- Dwight, W. A. et Cooper, J. M. (1970). Microteaching: History and present statut. *Educational Practice*. (17).

- Elimby, O. (2004). *Le programme de baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et la satisfaction des étudiants-maîtres*. (Mémoire de maîtrise non publié). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Feryok, A. (2009). Activity theory, imitation and their role in teacher development. *Language Teaching Research*. 13(3). 279-299.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. (2e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Gagnon, M. (1970). La préparation pratique des maîtres. *Éducation et société* 1(1). 19-20.
- Gagnon, M. et Ouellet, V. (1984). *De l'atelier à l'école – Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel*. Université de Montréal. Montréal.
- Gagnon, M. (1988). Textes sur diverses habiletés, Dans J. Bryncka (professeur), Recueil de texte pour le cours EDU 6292: microenseignement (p3-55). Université du Québec à Montréal. Montréal.
- Gagnon, C. et Beaucher, C. avec la collaboration de Crigna, S., Faucher, J., Parr, M., Rousseau, N., Roy, N. et Tremblay, C. (2016). *Enseigner en formation professionnelle: pour une meilleure planification et des cours plus efficaces*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. New-York.
- Joshi, S.-M. (1996). *Effectiveness of micro-teaching as technique in teacher preparation programme*. University of Baroda.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation (2<sup>e</sup> édition)*. Sherbrooke. Québec: Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke. Québec: Éditions du CRP.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches (3<sup>e</sup> édition)*. Sherbrooke. Québec: Éditions du CRP.
- Larin, G. (1994). La vidéoscopie et la formation pratique des enseignants: de l'alternative à la nécessité. *Éduca-technologique*. 1(3). Récupéré le 18 mars 2014 de <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no3/video.html>.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation 3e édition*. Montréal: Éditions Guérin.
- Lemire, V. (1972). Le micro-enseignement: un bilan provisoire. *Prospective*. 8(3). 203-205.
- Likert, R. (1967). *The Human Organization. Its Management and Value*, McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage publications. University of Michigan.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel - Les orientations - Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2005). *La formation en milieu de pratique: De nouveaux horizons à explorer. Avis du comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COPFE)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2011). *Les programmes de formation professionnelle et technique: année scolaire 2011-2012*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2014). *Loi sur l'instruction publique du Québec*. Québec : gouvernement du Québec. Récupéré le 18 mars 2014 de: [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html).
- Mottet, G. (1997). *La vidéo-formation autres regards, autres pratiques: la vidéo outil de construction des compétences professionnelles des enseignants*. Montréal : L'Harmattan.

- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives* 27(2). 133-151.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire education et francophonie VOLUME XXXVIII:2
- Portugais, J. (1989). *Le transfert des habiletés de questionnement de haut niveau cognitif chez les enseignants de mathématique en formation initiale*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal: Université de Montréal.
- Portugais, J. et Lévesque, M. (1991). Le transfert des habiletés de questionnement de haut niveau cognitif dans la formation initiale des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*. 17(3) 389-408.
- Racette, G., Du Sablon, C., Pineau, Y. (1993) *Le guide du microenseignement*. Université du Québec à Montréal. Montréal.
- Tardif, M. (2001). *Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec*. Dans: Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- UQAM. (1988). *Annuaire Registrariat 1988-1989*. Récupéré le 3 avril 2017 de [http://www.registrariat.uqam.ca/pdf/annuaire/annuaire\\_8889.pdf](http://www.registrariat.uqam.ca/pdf/annuaire/annuaire_8889.pdf)
- UQAM. (2004). *Itinéraire vers la réalisation du projet d'intervention*. Récupéré le 20 janvier 2016 de [https://maitrise.education.uqam.ca/upload/files/DOCUMENTS/Guide\\_Projet\\_Inter\\_v\\_juillet\\_2004.pdf](https://maitrise.education.uqam.ca/upload/files/DOCUMENTS/Guide_Projet_Inter_v_juillet_2004.pdf)
- UQAM. (2006). *Annuaire Registrariat 2005-2006*. Récupéré le 7 octobre 2012 de [http://www.registrariat.uqam.ca/pdf/annuaire/annuaire\\_0506.pdf](http://www.registrariat.uqam.ca/pdf/annuaire/annuaire_0506.pdf)
- UQAM. (2012). *Annuaire Registrariat 2011-2012*. Récupéré le 28 février 2013 de [http://www.registrariat.uqam.ca/Pdf/annuaire/2011-2012/Annuaire-2011-2012\\_Complet\\_Signets.pdf](http://www.registrariat.uqam.ca/Pdf/annuaire/2011-2012/Annuaire-2011-2012_Complet_Signets.pdf)
- UQAM. (2014). *Baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle (7414)*. Récupéré le 20 janvier 2014 de <http://fpt.uqam.ca/upload/files/7414-201307.pdf>



- UQAM. (2015a). *Plan de cours Stage d'enseignement en formation professionnelle I* (PRM3001).
- UQAM. (2015b). *Plan de cours Stage d'initiation à la profession enseignante* (PRM1111).
- UQAM. (2016). *Baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle (7414)*.  
Récupéré le 10 octobre 2016 de [http://fpt.uqam.ca/upload/files/Itineraire\\_7414.pdf](http://fpt.uqam.ca/upload/files/Itineraire_7414.pdf)
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Wagner, M.C (1988). *Pratique du micro-enseignement*. Bruxelles: Deboeck.