

La classe renversée en formation des enseignants pour mobiliser les étudiants

MAGNERON, Nathalie^{1,2}, nathalie.magneron@univ-orleans.fr

MERCHAN, Andres¹, andres.merchan@univ-orleans.fr

1-ESPE Centre Val de Loire – Université d'Orléans, France

2-UMR STEF – ENS Cachan, France

Résumé

Une expérimentation de classe renversée en contexte de formation de futurs professeurs des écoles dans le cadre d'un module de sciences expérimentales et technologie a été menée. Si le but de la mise en place de cette démarche pédagogique était de faire construire le cours aux étudiants, son mobile était de mobiliser les étudiants dans la ré-activation de leurs propres connaissances dans le domaine scientifique et technologique, les contenus ayant déjà été rencontrés par les étudiants au cours de leur parcours scolaire. L'observation des étudiants lors du travail de groupe et leurs réponses aux questionnaires montrent qu'il y a eu coopération et collaboration dans la construction du cours. En revanche, rien ne met en avant l'acquisition de l'ensemble des notions constitutives du cours. La classe renversée apparaît comme une alternative intéressante au cours magistral. L'impact du dispositif sur le rapport aux savoirs et au métier mériterait d'être développé.

Summary

In the context of primary teachers' training, a "peer instruction" experimentation was carried out within the framework of a module of science and technology. If the aim of this teaching approach was that the students could make up the course, its motive was to mobilize the students in the reactivation of their scientific and technological knowledge. During their schooling, students have already met these contents. The observation of students during the group work and their questionnaire answers show a cooperative and collaborative approach in the construction of the course. However, whether learning of the concepts taught within the course occurred remains to be proven. The "peer instruction" seems to be an interesting alternative to the lecture. The impact of this teaching related to knowledge and the job itself would deserve to be developed.

Mots-clés : Classe renversée ; collaboration ; co-action ; confrontation ; apprentissage entre pairs

Introduction

Au niveau de l'université, un constat général, relaté par les enseignants du supérieur et analysé dans plusieurs synthèses de travaux de recherche (N. Poteaux, 2013 ; Berthiaume & Rege-Colet, 2013 ; Endrizzi, 2011 ; Duguet & Morlaix, 2012 ; De Ketele, 2010) et rapports (Bertrand, 2014 ; Le

Déault, 2001 ; Coulon & Paivandi, 2008), met en avant la passivité et la non-participation des étudiants lors des cours magistraux et des cours plus ou moins directifs. Depuis une quinzaine d'années, la communauté universitaire s'interroge sur les modifications à opérer pour que les étudiants deviennent acteurs de leurs apprentissages. Pour répondre à cette interrogation, certaines composantes universitaires à vocation directement professionnelle telles que les écoles d'ingénieurs et les IUT ont mis en place des dispositifs notamment basés sur la démarche de projet qui permettent aux étudiants d'acquérir des compétences professionnelles. En revanche, d'autres composantes universitaires, davantage centrées sur l'acquisition d'un contenu « théorique », restent majoritairement, du point de vue pédagogique, axées sur des cours magistraux et des travaux dirigés avec des démarches transmissives.

La formation des futurs enseignants, dispensée dans le cadre d'un master n'échappe pas à ce constat même si cette formation est focalisée sur l'acquisition de compétences professionnelles. De façon à faire évoluer ce constat et à mobiliser les étudiants, une expérimentation centrée sur une démarche de classe renversée a été menée dans le cadre d'un module de sciences expérimentales et technologie. Ce module s'est déroulé auprès d'un groupe de trente-trois étudiants différents par leurs parcours scolaire et personnel se destinant à devenir professeur des écoles. Après une présentation rapide du contexte de la formation des enseignants, le dispositif expérimenté sera décrit dans une seconde partie. L'évaluation du dispositif par les étudiants ainsi que l'analyse des formateurs permettront dans un troisième volet de rendre compte des impacts du dispositif sur les étudiants en termes de collaboration et d'acquisition de connaissances.

Contexte

La formation des enseignants en France

Les étudiants qui se destinent à devenir professeur des écoles en France suivent pour la plupart une formation professionnelle en deux ans dans le cadre d'un master intitulé « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et la Formation » (master MEEF). Cette formation vise l'acquisition de compétences professionnelles régies par un référentiel métier¹. Même si la formation dispensée n'est pas une préparation au concours, au cours de la première année, les étudiants passent le concours de professeurs des écoles que l'on pourrait qualifier par ses types d'épreuves de disciplinaire et professionnel². La focalisation sur les compétences professionnelles fait que les étudiants rencontrent des savoirs multiples imbriqués entre eux : contenus théoriques, savoirs techniques et didactiques, savoirs relationnels, savoirs pédagogiques et d'ordre social (Altet, 1996) puisque les enseignants du premier degré (les professeurs des écoles) sont polyvalents. Cette polyvalence explique que les étudiants qui s'inscrivent dans ce master viennent d'horizons différents de par leurs parcours d'études (baccalauréat, licence) et personnels (âge, expériences professionnelles, vie familiale). Ce vécu scolaire et personnel fait que les étudiants ont des représentations sur le métier et ses missions qui peuvent être diverses (Sallabery, 1996) et ont construit un rapport au monde et aux savoirs au sens de Charlot (1997) différents.

¹Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013.

²Journal officiel n°0099 du 27 avril 2013.

Une évolution des modalités d'enseignement-formation en cours

La construction progressive de compétences professionnelles chez chaque étudiant questionne les démarches de formation à mettre en œuvre. En effet, si au niveau universitaire, les modalités d'enseignement reconnues institutionnellement, car comptabilisées comme cela dans le service des enseignants du supérieur, sont les cours magistraux, les travaux dirigés et les travaux pratiques, plusieurs travaux cités ci-dessus centrés sur « la pédagogie universitaire » remettent en question ces modalités d'enseignement. Cette remise en question est d'autant plus marquée par l'évolution d'un contexte dans lequel l'accès aux savoirs est ouvert à tous via le numérique. Les travaux de recherche et les études portant sur la « pédagogie universitaire » montrent également que les étudiants notamment au cours de séances construites comme des cours magistraux (enseignement frontal, transmissif) ou des travaux dirigés, sont passifs, prennent peu de notes, participent peu et n'effectuent pas le travail de préparation d'une séance.

Aujourd'hui, au niveau universitaire, un mouvement pédagogique centré sur la création, la participation, la coopération et la collaboration des étudiants semble se développer en France. Ce mouvement est issu du principe « *Do it Yourself* » (Domingo-Coscollola, Arrazola-Carballo, & Sancho-Gil, 2016 ; Kamenetz, 2010). La pédagogie par projet très développée dans les écoles d'ingénieur, la classe inversée et plus récemment la classe renversée appartiennent à ce mouvement.

Le domaine d'enseignement et les ressources scientifiques des étudiants

Les sciences expérimentales et la technologie au sein de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Centre Val de Loire (Espé CVL), lieu de l'expérimentation, sont abordées dans le cadre d'un module intitulé « les sciences expérimentales et la technologie : concepts et didactique ». Ce module situé au premier semestre de la première année du master est structuré en quatre heures de cours magistraux (CM) et vingt-deux heures de travaux dirigés (TD). Ce volume horaire est décliné en deux domaines disciplinaires « physique-technologie » d'un côté avec deux heures CM et douze heures TD et « sciences de la vie et de la Terre » de l'autre côté avec deux heures CM et dix heures TD. Le thème étudié dans le cadre de cette expérimentation « les objets techniques » est exploité dans le premier domaine sur six heures considérées en TD. Les séances vécues par les étudiants dans le domaine « physique-technologie » sont des séances de travaux dirigés structurées en trois moments : synthèse des connaissances à avoir, questionnaire de cours et construction de séquences d'enseignement pour les élèves. Lors de la première et de la seconde phases que l'on pourrait considérer comme des moments de cours magistraux dans la mesure où les savoirs sont donnés par le formateur, les étudiants sont passifs, ils participent peu et prennent peu de notes car ils savent que le support de cours sera mis en ligne sur une plateforme. Au cours du troisième temps, les étudiants travaillent en groupe et doivent construire un scénario pédagogique pour les élèves sur le thème abordé en cours.

C'est la passivité des étudiants sur la structuration des connaissances qu'ils doivent maîtriser en tant que futurs professeurs des écoles qui nous a amenés à modifier et à expérimenter une autre approche pédagogique.

En sachant d'une part que les sciences et la technologie sont deux champs disciplinaires que les étudiants appréhendent car pour la majorité non issus de filière universitaire scientifique et d'autre part que les savoirs attendus sont d'un niveau de fin de collège, début lycée donc déjà rencontrés par les étudiants au cours de leur scolarité, notre choix s'est orienté sur le dispositif de la classe renversée (Cailliez, 2015, 2016 ; De Stercke, 2015). Ce dispositif est caractérisé par la conception par les étudiants du cours (de sa création à son évaluation) et par le partage des connaissances et des compétences à travers la coopération et la collaboration entre les étudiants. Ce choix a été guidé par les questions suivantes : comment dynamiser le développement de compétences en mobilisant davantage les étudiants et leurs propres ressources pour permettre la réactivation de connaissances ? Comment donner aux étudiants confiance en eux et faire évoluer aussi bien leur rapport aux savoirs scientifiques, technologiques que leurs représentations du métier ? Comment leur permettre de développer les compétences attendues d'un futur enseignant notamment en termes de travail en équipe, de préparation de situation d'enseignement-apprentissage, d'évaluation ?

Protocole expérimental

Les différentes phases de la classe renversée

Le but de la classe renversée mise en place était de faire construire le cours aux étudiants sur un objet d'enseignement précis – les objets techniques - pour leur permettre d'acquérir des connaissances, des capacités et des attitudes dans une situation donnée. Le mobile au sens de Leontiev (1975) de cette expérimentation était de mobiliser davantage les étudiants et leurs ressources au cours du volet de formation concernant les connaissances qu'un professeur des écoles doit avoir.

Les différentes phases du dispositif testé, construites sur des moments de création, de partage et de collaboration, sont explicitées dans le tableau 1.

Tableau 1. Les différentes phases de l'expérimentation en présentiel (formateurs-étudiants)

Phases	déroulement
Phase 1 (15 minutes) Brainstorming sur le thème des objets techniques.	Construction sur une partie du tableau d'une carte mentale à partir des connaissances des étudiants. Il s'agit au cours de cette phase de faire émerger les questions qui constitueront la structure du cours – les titres des chapitres.
Phase 2 (10 minutes) Présentation de la démarche de travail sur les 2 séances de 3 heures.	Présentation de l'objectif : construction collective du cours à deux niveaux : <ul style="list-style-type: none"> ◦ au niveau des connaissances disciplinaires qu'un enseignant doit avoir sur les objets techniques (séance 1) : chaque groupe doit créer 6 diapositives maximum dont une diapositive qui permet d'évaluer les connaissances. ◦ au niveau pédagogique et didactique : chaque groupe doit créer une séquence d'enseignement (activités, mise en scène, etc....) (séance 2) – volet non développé dans cet article. <p>Les groupes de 3 étudiants sont constitués par le formateur.</p> <p>Remarque : pour chaque niveau, une charte graphique est donnée.</p>
Phase 3 (2 heures) Construction des diaporamas pour chaque groupe.	Chaque groupe, à partir de ses ressources et des ressources mises à sa disposition (manuels scolaires, accès à internet, ouvrages de préparation au concours du CRPE) travaille sur son chapitre. 2 groupes travaillent sur le même chapitre.
Phase 4 (30 minutes) Synthèse par chapitre et construction d'un diaporama commun sur le chapitre.	Une première synthèse des connaissances est faite entre les deux groupes et un seul diaporama (6 diapositives maximum) concernant chaque chapitre est remis au formateur à la fin de la première séance.
Phase 5 (45 minutes – lors de la séance 2) Construction et présentation du diaporama collectif.	Le formateur a rassemblé l'ensemble des diaporamas et a fait des modifications, des ajouts si cela était nécessaire. Chaque groupe présente son chapitre, le formateur explicite les corrections faites et les ajouts quand il y en a eu.

Au cours de ces différentes phases, les formateurs passent dans chaque groupe pour répondre aux questions et apporter si nécessaire des ressources supplémentaires.

Le profil des étudiants

L'expérimentation a été menée auprès d'un groupe d'étudiants inscrits en master « Métier de l'Education de l'Enseignement et de la Formation » du centre de formation d'Orléans de l'Espé Centre Val de Loire – Université d'Orléans. Ce groupe d'étudiants est composé de trente étudiantes et de deux étudiants de parcours scolaires variés comme le montrent les tableaux 2 et 3. Parmi ces étudiants, douze assurent en même temps que leur formation, un emploi.

Tableau 2. Baccalauréat d'origine des étudiants (* ancienne appellation)

Baccalauréat d'origine	L / A2*	S/ D*	ES	SMS	STG	TMD	Professionnel commerce.	Non information
Nombre d'étudiants	12/1	4/1	9	1	1	1	1	1

Tableau 3. Dernière filière d'inscription des étudiants (*SDL : sciences du langage, LLCE : Lettres, langues et civilisations étrangères, LEA : langues étrangères appliquées, STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives, com. : communication)

LICENCE							MASTER			autre
histoire	SDL*	Lettres	LLCE*	LEA*	Biologie	STAPS*	MEEF	droit	com	
2	12	2	4	1	1	3	3	1	1	2

Les groupes construits par les formateurs ont permis de mixer les profils d'étudiants (origine scolaire, parcours universitaire, parcours personnel) de façon à développer la coopération, la collaboration (Connac, 2013), la co-action et la confrontation (Moles & Rohmer, 1972) dans la construction d'un diaporama commun. C'est-à-dire que l'on considère d'une part qu'il y aura au sein du groupe, aide, entre-aide et que d'autre part la relation entre les étudiants est symétrique.

Evaluation par les étudiants du dispositif vécu

De façon à rendre compte de l'impact de l'expérimentation sur les étudiants et à ajuster le dispositif, un bilan a été effectué via un questionnaire d'évaluation. Ce questionnaire présenté en annexe 1 est organisé en trois volets : 1. les cours habituels, 2. les impressions sur le dispositif vécu et 3. les propositions d'amélioration par rapport à leurs attentes. L'enquête a été transmise par messagerie électronique aux étudiants, ils avaient plusieurs jours pour répondre.

Analyse du vécu

La collaboration entre les étudiants

La classe renversée par un travail coopératif et collaboratif entre étudiants constitue un dispositif d'apprentissage entre pairs. Les observations faites lors du travail de groupe ont mis en avant une participation active de chaque étudiant dans chaque groupe aussi bien du point de vue de la production du diaporama que du point de vue des connaissances à avoir sur les objets techniques.

Le mode de collaboration privilégié par les étudiants semble être basé sur une construction collective élaborée à partir d'échanges d'informations et d'explications et non pas sur un mode de répartition des tâches (Sidir, 2004). En effet, les interactions entre les étudiants correspondent à des demandes d'informations associées à des explications, à l'expression de son avis, de son point de vue tout en sollicitant celui des autres. Ces interactions montrent bien qu'il y a eu échange, communication et entre-aide au sein de chaque groupe.

Les propos suivants des étudiants corroborent l'analyse des formateurs.

- « La phase de recherche en petit groupe m'a permis de bien comprendre ce qui était enseigné car on a pu échanger, débattre, et créer nous-même le cours » ;
- « Ce fut une très bonne expérience, où nous avons été pleinement acteurs. Les cours de 3 heures peuvent paraître longs au bout d'un certain moment, ce n'a pas été le cas car on a été constamment mobilisé. On a dû rechercher les informations, les organiser, rédiger et mettre en page (tout cela nous a pris du temps). En somme, ça été une expérience enrichissante. » ;
- « Le moment qui m'a permis de bien comprendre ce fut lors de la phase de recherche où on a pu s'imprégner du sujet. » ;
- « on a cherché ensemble les informations. ».

Cependant, lors de la phase de mise en commun du travail réalisé par les deux groupes travaillant sur le même chapitre, le mode de collaboration n'est pas de même nature. Les interactions entre les étudiants et l'exploitation des diaporamas initiaux et finaux remis aux formateurs mettent en avant une confrontation non pas du point de vue du contenu scientifique mais du point de vue du choix des diapositives, la collaboration est donc plus centrée sur la négociation et le consensus. Ce constat est certainement lié au temps imparti à cette étape et à la consigne donnée qui stipulait qu'il ne s'agissait pas de faire une juxtaposition des deux productions mais de construire un diaporama collectivement à partir de chaque diaporama produit par chaque groupe.

Cette étape de confrontation n'a pas forcément été bien vécue par les étudiants, ils ont parfois eu le sentiment qu'ils avaient travaillé pour rien. Une certaine frustration s'est installée comme le montrent les propos suivants :

- « vu que nous étions deux groupes sur le même sujet, nous avons dû mélanger nos deux diapos. Nous avons passé beaucoup de temps à nous mettre d'accord » ;
- « la mise en commun est intéressante même si ça a pu être parfois trop rapide car il y a des points qui restent incompris » ;
- « pas facile, se mettre d'accord n'est jamais évident. Il faut savoir écouter les autres. ».

La constitution de groupes mixtes avec des étudiants qui n'avaient pas forcément l'habitude de travailler ensemble et qui n'avaient pas construit le même rapport au savoir, les mêmes représentations, a donc permis de mettre en synergie des connaissances et des savoir-faire différents et complémentaires, situant chaque étudiant « à égalité » par rapport au travail demandé. Au sein

des groupes, les étudiants ont discuté, échangé pour clarifier les concepts et les contenus en jeu dans le chapitre qu'ils avaient en charge. Comparé à l'apprentissage transmissif (formateur-étudiants), l'interactivité entre pairs dans le cadre de la collaboration semble avoir stimulé l'attention et la motivation des étudiants.

L'apprentissage du point de vue des connaissances

Si l'approche coopérative et collaborative entre pairs pour atteindre un but constitue un mode d'apprentissage où l'apprenant apprend à travers les interactions avec ses pairs (Vigosky, 1985), plusieurs travaux comme le souligne Sidir (2004) remettent en question l'amélioration de l'apprentissage, la performance des apprenants pour différentes raisons telles que la constitution des groupes (présence d'un leader, affinité entre personnes,...), l'organisation du travail. Dans le questionnaire d'évaluation du dispositif, une étudiante souligne d'ailleurs cet aspect : « la mise en activité pour mon groupe était simple puisque l'on avait des affinités communes et que l'on savait que toutes nous allions nous investir. Toutefois, je pense que le fait de ne pas choisir son groupe aurait pu avoir un impact. ».

L'expérimentation menée interroge l'organisation du travail dans la mesure où chaque groupe a travaillé sur un chapitre et non pas sur l'ensemble du cours. Si le travail et la présentation réalisée du chapitre élaboré permettent de dire que les étudiants maîtrisent le contenu de « leur » chapitre, la juxtaposition des chapitres pour constituer le cours ne permet pas de dire que les étudiants maîtrisent l'ensemble du cours même à travers les évaluations produites pour chaque chapitre. Le peu de participation et d'écoute lors de la présentation faite par chaque groupe ou binôme de groupes laisse penser que cette étape met en avant une collaboration même si le produit final est collectif. En effet, les étudiants qui présentent, jouent le rôle de formateur et ceux qui sont en face reprennent le statut d'étudiants « passifs ». A la date d'aujourd'hui, les évaluations de l'unité d'enseignement n'ayant pas eu lieu il est difficile de dire si le contenu du cours est maîtrisé par l'ensemble des étudiants et de faire la comparaison avec un autre groupe-classe ayant vécu une approche pédagogique « plus classique ». Une étudiante relève cette difficulté d'apprentissage en précisant « le diaporama seul ne permettra pas d'apprendre le cours. Il va falloir travailler de façon personnelle, reformuler avec mes propres mots... ».

De façon à faire de cette phase un véritable moment d'apprentissage, il conviendrait certainement de laisser du temps aux étudiants qui n'ont pas travaillé sur le chapitre de se l'approprier en répondant par groupe aux questions évaluatives produites pour chaque chapitre. Il serait également pertinent de demander à chaque groupe d'élaborer une situation qui permette de mettre en synergie l'ensemble des concepts et notions abordées dans le cours et d'en produire l'explication. Ensuite, une phase de confrontation des réponses révélerait certainement l'acquisition et le transfert des connaissances.

Conclusion et perspectives

Le dispositif « classe renversée » mis en œuvre a favorisé un climat coopératif et collaboratif entre les étudiants pour produire ensemble un cours de qualité. En effet, ce dispositif a permis de penser la coopération dans le cadre d'un projet commun dans la mesure où chaque groupe savait ce qu'il

avait à faire, une organisation, une division du travail a été construite pour la construction d'un cours collectif. Ensuite, au sein de chaque groupe constitué, c'est la collaboration qui a dominé car les étudiants se sont engagés dans la même tâche, ils avaient tous le même rôle.

Dans ce cadre-là, les étudiants constituent des ressources pédagogiques intéressantes dans la conception d'un enseignement. La « classe renversée » peut être une alternative pertinente à une modalité d'enseignement magistrale. Il serait intéressant de regarder plus en profondeur l'impact de ce dispositif en termes d'une part d'acquisition de connaissances et de savoir-faire et d'autre part de modification du rapport aux savoirs et au métier.

Bibliographie

- Altet, M. (1996). Compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, dans L. Paquay., M. Altet., E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Berthiaume, D. & Rege-Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 — Enseigner au supérieur*, Berne : Peter Lang.
- Bertrand C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Cailliez, J.C. (2016) repéré à <http://blog.educpros.fr/jean-charles-cailliez/tag/classe-renversee/>
- Cailliez, J.C. (2016) repéré à <http://www.tedxlille.com/jean-charles-cailliez/>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Andropos.
- Connac, S. & Fontdecaba, S. (2013). Mieux apprendre avec la coopération. *Cahiers Pédagogiques*, 505, 10-57.
- De Ketele J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- De Stercke, J. (2015). Une classe renversée à l'École du Feu : récit d'une expérience pédagogique en formation professionnelle. *Formation et profession*, 23(2), 83-86.
- Domingo-Coscollola, M., Arrazola-Carballo, J. & Sancho-Gil, J. M. (2016). *Do It Yourself in education: Leadership for learning across physical and virtual borders. International Journal of Educational Leadership and Management*, 4(1), 5-29.
- Duguet A. & Morlaix S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives*, 6(18), 93-110.
- Endrizzi L. (2011). Savoir enseigner dans supérieur le : un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 64. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/64-septembre-2011.pdf>
- Le Déaut J.-Y. (2013). *Refonder l'université, dynamiser la recherche. Mieux coopérer pour réussir*. Paris : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Kamenetz, A. (2010). *DIY U: Edupunks, Edupreneurs and the Coming Transformation of Higher Education*. VT : Chelsea Green Publishing.
- Léontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Moles, A. & Rohmer, E. (1972). *Psychologie de l'espace*. Paris : Casterman.
- Poteaux N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs*, 4.
- Sallaberry, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Sidir, M. (2004). Modes de collaborations au sein de groupes d'apprentissage dans une formation à distance universitaire. *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie*, Compiègne, France.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.

Annexe : Évaluation

• Jusqu'à ces six heures spécifiques

1. Comment décririez-vous les cours à un.e étudiant.e ?
2. Racontez un événement significatif de votre vécu d'étudiant.e.
3. Racontez brièvement une circonstance qui vous a permis, à un moment donné d'un cours, de bien comprendre ce que le professeur était en train d'enseigner.

• Pour ces six heures spécifiques

1. Comment décririez-vous ce cours à un.e étudiant.e ?
2. Racontez brièvement une circonstance qui vous a permis, à un moment donné du cours, de bien comprendre ce qui était enseigné.
3. Pour chaque point énoncé ci-dessous, veuillez donner vos impressions (positives **et/ou** perfectibles) au sujet de cette modalité pédagogique, maintenant que vous l'avez vécue. Puis, vous préciserez si vous avez des idées d'amélioration pour un ou plusieurs de ces points.

3.1. La présentation du dispositif

3.2. La mise en activité

3.3. Le travail au sein du groupe

3.4. L'accès aux ressources (internet, ouvrages de référence, manuels scolaires...)

3.5. La conception des cinq diapositives « chapitres »

3.6. La conception de la diapo « test des connaissances »

3.7. La mise en commun entre sous-groupes pour finaliser la présentation du chapitre

3.8. L'accompagnement par le formateur

3.9. Le retour sur le chapitre par le formateur

3.10. Le document final qui doit constituer les connaissances attendues de l'enseignant