

UNIVERSITE DE PARIS X - NANTERRE

**U.F.R. DES SCIENCES PSYCHOLOGIQUES
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

DECENTRATION ET PRISE DE CONSCIENCE

ETUDE DE DISPOSITIFS D'ANALYSE DES SITUATIONS PEDAGOGIQUES DANS LA FORMATION DES INSTITUTEURS

**THESE DE DOCTORAT ES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
OPTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

présentée par

Nadine FAINGOLD

Année 1993

Membres du jury

**Guy BERGER
Françoise CROS
Gilles FERRY
Philippe PERRENOUD
Pierre VERMERSCH**

Directeurs de thèse

**Françoise CROS
Gilles FERRY**

UNIVERSITE DE PARIS X - NANTERRE

**U.F.R. DES SCIENCES PSYCHOLOGIQUES
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

DECENTRATION ET PRISE DE CONSCIENCE

**ETUDE DE DISPOSITIFS D'ANALYSE DES SITUATIONS
PEDAGOGIQUES DANS LA FORMATION
DES INSTITUTEURS**

**THESE DE DOCTORAT ES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
OPTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

présentée par

Nadine FAINGOLD

Année 1993

pour Samuel

J'exprime toute ma gratitude

à Isabelle, qui jamais n'a douté que je puisse mener ce travail
à son terme et qui, par sa présence affectueuse et confiante,
a réussi à m'en convaincre

à Michel, qui, quand j'étais petite, m'expliquait les rayons
cosmiques

à Estelle et Georges, qui m'ont fait aimer l'école

et à ceux qui ont été là dans les moments difficiles, tout particulièrement

Rémi Brissiaud et Sylviane Talbot

Martine Barrère
Jean-Pierre Laurent
Gisèle Le Hoang
Martine Mazère
Geneviève Novellino
Alain Salmon

Je remercie

Gérard Mottet, initiateur des laboratoires d'essais pédagogiques, dont les conceptualisations lumineuses m'ont si souvent aidée à réfléchir ma pratique

Claude Crambuer, conseiller pédagogique, pour qui les écoliers ont toujours été des enfants avant d'être des élèves

Jean Gaillard, qui m'a fait confiance, et a rendu possible mon travail dans les écoles d'Argenteuil

Françoise Cros, qui, par la vigilance de son questionnement, m'a permis de mieux me situer dans le champ des théorisations les plus récentes

Marie-Françoise Fave-Bonnet, grâce à qui j'ai pu entreprendre une réflexion sur les savoirs en action des enseignants experts

Gilles Ferry, qui, à chaque étape de ma réflexion, avec humour et bienveillance, m'a aidée à prendre le recul nécessaire pour passer d'une approche narrative à une problématisation, et à maintenir l'exigence d'une précision conceptuelle toujours plus grande

Pierre Vermersch, qui m'a fait découvrir un continent nouveau, et qui a su par son inépuisable curiosité et sa qualité d'écoute, me faire comprendre le sens d'un authentique esprit de recherche

Agnès Thabuy, avec qui j'ai la chance de travailler, et à qui je dois les plus beaux exemples de mon itinéraire de recherche

et également :

Louis Angelini, Maurice Guilbert et Vincent Lang, avec qui j'ai animé les stages nationaux Media-Formation

Mes collègues Claude Bonnetterre, Michel Cerani, Joëlle Durand, Michel Lavillunière et Nicole Zoberman, pionniers des activités de Laboratoire d'essais pédagogiques à l'Ecole Normale de Cergy-Pontoise

Rémi Brissiaud et André Ouzoulias, avec qui j'ai pu approfondir ma réflexion sur l'analyse de la tâche et la description de l'activité-élève dans un contexte didactique précis : celui des premiers apprentissages numériques.

Michel Clouin, Christine Dupaty et Pierre Judenne, Instituteurs-maîtres-formateurs à Argenteuil, qui m'ont accompagnée dans l'exploration des chemins de la vidéo et de l'explicitation

Elizabeth Kessedjian et Claudie Puthomme, enseignantes pour enfants déficients auditifs à l'Ecole Intégrée Danielle Casanova d'Argenteuil, qui m'ont ouvert les portes de leur classe

René Macron et Philippe Mauger pour notre travail commun sur les P.U.F., les F.A.R. et les stages de co-formation

Claudine Martinez, dont les remarques judicieuses et les encouragements m'ont soutenue au cours des dernières semaines de rédaction

Claude et Christiane Crambuer, pour l'aide précieuse qu'ils m'ont apportée dans la relecture de ce manuscrit

Georges Faingold, pour la correction des épreuves

DECENTRATION ET PRISE DE CONSCIENCE

Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs.

L'enseignant expérimenté prélève en permanence des informations sur sa classe, ce qui lui permet de réguler en cours d'action son intervention pédagogique. Cette compétence à trouver des réponses adaptées à des contextes toujours singuliers peut se travailler dans le cadre de situations de formation visant à apprendre aux stagiaires à concevoir, mettre en oeuvre, observer, analyser et faire varier des situations pédagogiques. Un certain nombre de dispositifs d'analyse des pratiques concrétisant un modèle expérimentiel de formation par l'action et par la réflexion sur l'action ont ainsi été expérimentés dans les Ecoles Normales françaises de 1979 à 1991.

Les laboratoires d'essais pédagogiques, structures de vidéo-formation "visant à la construction de la pratique pédagogique par un jeu alterné d'essais et d'analyses" (Mottet, 1986) ont permis une importante évolution des méthodologies d'analyse des situations d'apprentissage, en faisant apparaître la nécessité d'aller toujours plus loin dans la compréhension de l'activité cognitive des élèves. Par ailleurs, la dynamique des entretiens de formation lors des stages pratiques des élèves-instituteurs s'est vue considérablement modifiée par l'intégration des apports de la technique de "l'entretien d'explicitation" (Vermersch, 1990) permettant au stagiaire, à travers la verbalisation d'aspects pré-réfléchis de sa conduite, d'accéder à des prises de conscience sur son mode de fonctionnement en situation de classe.

La mise en place de dispositifs de réflexivité utilisant des outils d'investigation comme les enregistrements vidéo et l'entretien d'explicitation, rend possible un mouvement de décentration et des processus de prise de conscience qui permettent, par la médiation de l'analyse, de modifier en retour l'action pédagogique. La réflexion s'extériorise dans des dispositifs de formation avant de s'intégrer progressivement à l'action.

Mots-clés : *analyse des pratiques, analyse de situations pédagogiques, formation des enseignants, formation expérimentielle, formation pratique, vidéo-formation, laboratoires d'essais pédagogiques, entretien d'explicitation, entretien de formation.*

SOMMAIRE

INTRODUCTION

I. LES LABORATOIRES D'ESSAIS PEDAGOGIQUES EN FORMATION INITIALE : D'UNE CENTRATION SUR LE PRESTATAIRE A UNE CENTRATION SUR LES VARIABLES DE LA SITUATION PEDAGOGIQUE

II. LES LABORATOIRES D'ESSAIS PEDAGOGIQUES : CONDITIONS INSTITUTIONNELLES DE FONCTIONNEMENT DANS LES ECOLES NORMALES

III. TRANSFERT DES METHODOLOGIES L.P. EN FORMATION CONTINUE : D'UNE CENTRATION SUR LA SITUATION A UNE CENTRATION SUR L'ACTIVITE COGNITIVE DES ELEVES

IV. LE FORMATEUR, LE STAGIAIRE, L'EXPERT

CONCLUSION GENERALE

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BIBLIOGRAPHIE

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

Si un certain nombre de travaux portent sur la question de l'alternance dans la formation professionnelle des enseignants, il existe peu de recherches sur la spécificité des méthodologies qui permettent d'intégrer l'analyse des pratiques au processus de formation. Quitter les sentiers battus du débat théorie-pratique pour interroger la réalité de situations de formation où s'intègrent effectivement l'action et la réflexion sur l'action, tel a été le point de départ de ce travail. A partir de l'étude de dispositifs ayant pour caractéristique d'instaurer différentes médiations permettant l'analyse réflexive de situations pédagogiques mises en oeuvre par les stagiaires, je me suis attachée à cerner le rôle de la décentration et de la prise de conscience dans l'apprentissage pratique du métier d'enseignant.

Qu'il s'agisse de débutants stagiaires ou de maîtres titulaires, il y a longtemps eu dans les instances de formation deux modalités institutionnelles dominantes de retour réflexif sur les pratiques :

- (1) - l'entretien consécutif à la visite d'un conseiller pédagogique, d'un professeur, ou d'un inspecteur. Ces entretiens n'ont commencé à faire l'objet de recherches et d'actions de formation que très récemment, avec l'attention nouvelle portée aux aspects pratiques de la formation des maîtres.
- (2) - les temps réservés aux récits et aux "discours sur" : bilans de stages pratiques pour les stagiaires, réunions de confrontations des expériences, dans le cadre d'animations en circonscription pour les titulaires. Ce type d'échanges réalisés dans un contexte de communication où il s'agit de présenter à d'autres ce que l'on fait, dans ses aspects positifs et/ou problématiques, donnent plus souvent lieu à une analyse des représentations qu'à une analyse des pratiques effectives, faute d'éléments d'objectivation des verbalisations recueillies.

Avec l'introduction des méthodologies de vidéo-formation dans les Ecoles Normales à partir des années 1970, puis des laboratoires d'essais pédagogiques dans les années 1980, s'est ouvert un champ praxéologique nouveau. L'hypothèse d'un modèle de formation accordant une place centrale à l'analyse des pratiques a favorisé l'émergence de multiples dispositifs de réflexivité et contribué à formuler de nouveaux axes de recherche. A travers essais, erreurs et régulations, il a été possible aux formateurs impliqués dans cette approche, de définir progressivement des conditions institutionnelles de fonctionnement, et de mettre au point des outils méthodologiques susceptibles d'instrumenter l'analyse des situations pédagogiques.

Mon propos est de retracer l'histoire de cette genèse méthodologique, en tentant de dégager les centrations successives qui ont permis l'émergence de conceptualisations nouvelles des situations de formation professionnelle pratique. En effet, on peut mettre en évidence trois grands pôles autour desquels se sont organisées au fil des années des problématiques de formation spécifiques et complémentaires : le pôle de la situation pédagogique et des démarches didactiques, le pôle des processus d'apprentissage des élèves et le pôle de l'enseignant en formation. On retrouve là une triple visée souvent décrite par les chercheurs en sciences de l'éducation .

Cependant, le "triangle pédagogique" prend ici un sens nouveau, dans la mesure où il devient un analyseur possible de l'évolution des dispositifs d'analyse des pratiques dans la formation professionnelle des instituteurs entre 1979, première année de l'expérimentation des laboratoires d'essais pédagogiques, et 1991, année de mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Je m'attacherai donc à retracer les étapes qui ont jalonné la construction progressive de nouvelles méthodologies de formation au cours des douze dernières années d'existence des Ecoles Normales, en limitant mon propos au champ de la formation pratique.

Ma problématique de départ est la suivante : si la pratique professionnelle des enseignants peut être décrite selon un schéma

- **Préparation** de l'action pédagogique (conception)

- **Situation** pédagogique :

- mise en oeuvre (essai) et prise d'information (observation)

- **Analyse** et évaluation (détour réflexif sur l'action)

- **Reprise** (variation et retour à l'action),

on peut supposer que la formation professionnelle requiert l'apprentissage de cette compétence spécifique à anticiper, contrôler et réguler sa pratique.

Le luxe que peut se permettre une instance de formation, c'est précisément de dilater et d'instrumenter les temps de construction, d'observation et d'analyse. Dans le cycle Préparation, Situation, Analyse, Reprise (que j'appelle le schéma P.S.A.R.), c'est le temps d'analyse qui est central dans la démarche de formation, puisqu'il inclut et reprend tous les autres moments du processus : il s'enracine dans la construction préalable de l'essai, se nourrit des observables recueillis et se projette dans l'avenir d'un réinvestissement pédagogique. Nous nous centrerons donc sur le processus d'analyse, en tant qu'il comporte nécessairement un détour réflexif sur une pratique effective, et l'anticipation d'une action à venir. Dans cette perspective,

A QUELLES CONDITIONS LE TEMPS D'ANALYSE EST-IL UN TEMPS DE FORMATION POUR L'ENSEIGNANT STAGIAIRE ?

Si l'on définit l'entrée en formation comme l'ouverture à un regard critique sur sa propre pratique, et le processus de formation lui-même comme une restructuration des représentations, rendue possible par une prise de conscience de ses modes de fonctionnement en situation, notre question devient :

QUELS SONT LES MOYENS A METTRE EN OEUVRE POUR QUE LE TEMPS D'ANALYSE SOIT L'OCCASION D'UNE PRISE DE CONSCIENCE INAUGURANT UN PROCESSUS DE CHANGEMENT ?

Notre hypothèse de travail peut alors se formuler ainsi :

LE TEMPS D'ANALYSE EST UN TEMPS DE FORMATION QUAND IL CORRESPOND A LA MISE EN PLACE DE DISPOSITIFS DE DETOUR ET DE DECENTRATION PAR RAPPORT AU VECU, A L'AIDE DE DIFFERENTES MEDIATIONS.

C'est cette hypothèse qui a été mise à l'épreuve des faits à travers les différentes expérimentations que j'ai prises pour objet d'étude. Mais avant d'en rendre compte, il convient dans un premier temps d'opérer un certain nombre de clarifications conceptuelles sur les termes mêmes de ma problématique, en particulier autour des notions d'analyse, de dispositif et de médiation.

1. ANALYSE ("analyse pédagogique")

Le terme "analyse" est ici indissociable de son objet : il s'agit d'analyse de séquences de classe en tant que systèmes d'interactions complexes. Nous définissons le terme "analyse" comme l'opération intellectuelle consistant à décomposer une totalité organisée (ici la situation d'apprentissage) en ses éléments essentiels, afin d'en saisir les rapports. L'analyse devra donc permettre la mise en évidence des différentes composantes d'une situation pédagogique (y compris le mode d'intervention de l'enseignant), et l'étude de leur incidence sur les processus d'apprentissage des élèves.

Par ailleurs, dans la mesure où nous envisageons l'analyse en tant qu'elle participe du processus de formation, il s'agit nécessairement d'une démarche réflexive du sujet sur sa propre action. S'il existe donc une analyse par des tiers d'une action pédagogique, elle ne sera envisagée que comme un moyen au service de l'appropriation par l'enseignant lui-même de certains éléments de cette analyse.

Ceci pose le problème de la mise en place de dispositifs médiatisants susceptibles de favoriser cette appropriation. En effet, pour favoriser une analyse "distanciée" par rapport à l'immédiateté d'une pratique, il faut construire des situations de formation répondant précisément à cet objectif, et pour cela aménager les conditions spatiales et temporelles de dispositifs spécifiques.

En tant qu'elle participe du processus de formation, l'analyse s'outille et s'instrumente, se matérialise dans des dispositifs de formation, s'insère dans des contextes institutionnels, se déploie dans le temps, s'effectue dans des lieux déterminés. Elle ne peut exister sans une infrastructure qui lui permette de se déployer et de s'enrichir des apports de médiations aussi diversifiées que possible.

2. DISPOSITIF

Un dispositif comporte en effet, comme le montrent les différentes acceptions du mot dans le dictionnaire (Robert, 1967), à la fois une dimension synchronique, systémique ("manière dont sont disposées les pièces d'un appareil") et une dimension diachronique, finalisée, permettant de l'intégrer à une stratégie plus vaste ("ensemble de moyens disposés conformément à un plan").

La notion de "dispositif" correspond donc à une double dimension temporelle et spatiale et désigne les conditions infrastructurelles de mise en place de médiations ayant pour fonction :

- de permettre une distanciation entre l'acteur pédagogique et son vécu
- de proposer des supports de travail servant de référent commun au formateur et au formé.

3. MEDIATIONS

Quelles sont donc les médiations susceptibles de contribuer à cette démarche de réflexivité? Et tout d'abord, si nous faisons l'hypothèse que la mise en place de médiations diverses est susceptible de faciliter l'analyse d'une situation pédagogique, qu'entend-on par "médiations" dans ce contexte, et que médiatisent-elles ?

Une médiation est "ce qui sert d'intermédiaire" (Petit Robert, 1967) entre deux instances. Il peut donc s'agir, au plan de la démarche d'analyse, de créer un troisième pôle permettant de "triangler" :

- **l'interaction entre le formateur et le formé**, afin de passer d'un rapport de pouvoir à une relation de travail en brisant la relation frontale entre deux subjectivités par l'instauration d'objets d'étude.
- **la connaissance par l'enseignant de son propre fonctionnement**, en relayant l'immédiateté de l'implication :
 - * par la décentration et l'objectivation : c'est le sens de l'utilisation de l'enregistrement vidéo.
 - * par une "mise en mots de l'expérience subjective qui, en faisant de l'action un objet de pensée" (Vermersch, 1989), permet au sujet de se réapproprier son vécu.

Quelles peuvent être ces médiations ?

- la médiation du travail de groupe, apportant la richesse d'une pluralité de conceptions et de regards permettant échanges et confrontations aux différentes phases du dispositif : préparation, observation, analyse.
- la médiation de supports matérialisés comme autant de matériaux pour l'analyse (fiche de préparation, polycopié, matériel pédagogique, enregistrement au magnétophone, productions des élèves, traces au tableau, brouillons, etc.)

- la médiation de sources documentaires, apportant un approfondissement des connaissances susceptible de modifier l'approche didactique.
- la médiation de l'enregistrement vidéo qui fournit une mémoire objectivée de la séquence pédagogique et "joue un rôle essentiel par le renvoi alterné qu'elle permet entre l'acte éducatif et son analyse théorique". (Mottet, 1980)
- enfin, comme nous le verrons, la médiation sociale d'un formateur-tuteur susceptible de favoriser des prises de conscience par l'utilisation de techniques d'aides à la verbalisation du vécu préréfléchi.

On passe ainsi de l'immédiateté du vécu de la situation par le stagiaire à une représentation au "second degré" qui se construit par la médiation d'un "troisième terme" et le dépassement des points de vue initiaux. La triangulation par une ou plusieurs instances médiatisantes est ainsi l'une des caractéristiques essentielles des dispositifs d'analyse des situations pédagogiques sur lesquels porteront notre étude.

Les dispositifs médiatisants étudiés ici sont principalement :

- les laboratoires d'essais pédagogiques (L.P.), structures de vidéo-formation issues de la problématique du micro-enseignement et mises en place dans les Ecoles Normales dans le cadre d'une expérimentation nationale dirigée par Gérard Mottet (1979-1986)
- différentes modalités d'analyse des situations d'apprentissage construites à partir de matériaux issus de séquences pédagogiques
- les entretiens de formation lors de visites de classe, tels qu'ils peuvent être repensés à partir de l'approche nouvelle développée par P. Vermersch concernant les relations entre questionnement d'explicitation et prise de conscience.

Ces dispositifs médiatisants, qui instaurent à la fois une dimension d'objectivation et de réflexivité, ont pour caractéristique d'aller de la pratique à la pratique par la médiation de l'analyse, et pour finalité l'intégration de la conceptualisation à l'action. L'alternance en jeu dans les laboratoires d'essais pédagogiques ou dans les entretiens de formation n'est pas celle de la théorie et de la pratique, mais celle de l'essai et de l'analyse. Ma réflexion se déploie donc dans le champ d'une approche expérientielle et situationnelle qui définit l'analyse comme moyen de régulation et de changement (Ferry, 1983). Reprenant une idée exprimée par G. Mottet dans les premiers textes de présentation des L.P.*, je pose comme hypothèse que le vecteur essentiel de la formation professionnelle des enseignants est un apprentissage "par l'action et par la réflexion sur l'action", ou plus précisément par l'interaction et par la réflexion sur l'interaction.

Il y a un isomorphisme étroit entre mon objet d'étude et ma propre démarche de recherche : de la même manière qu'il s'agit pour un acteur pédagogique de trouver les instances de distanciation qui lui permettront de faire de sa pratique un objet de pensée, de même il m'a fallu tenter d'analyser de nouvelles méthodologies de formation à mesure que je les expérimentais. Les pratiques de formation qui ont été au point de départ de cette recherche ont le plus souvent donné lieu à observations, prises de note, enregistrements vidéo, discussion avec les collègues qui travaillaient avec moi. A chaque fois, j'ai donc fonctionné par formulation d'hypothèses, préparation, essai, analyse, variation, reprise, analyse, régulation... Si bien que, prise dans la dynamique de l'action, au moment où je commençais à maîtriser les différents aspects des méthodologies de vidéo-formation, j'en ai senti les insuffisances... et j'ai découvert la technique de l'entretien d'explicitation mise au point par P. Vermersch, ce qui a eu pour effet à la fois de renouveler en profondeur ma problématique, et de retarder d'autant l'échéance de ce travail.

* G. Mottet. Les Laboratoires d'essais pédagogiques, Document d'étude Média-Formation, avril 1980. Cité par G. Ferry (1983) Le trajet de la formation, p. 76.

A partir de l'étude du fonctionnement des L.P. comme lieu privilégié de formation à la variabilité des modes d'intervention dans une visée pédagogique, je serai ainsi amenée à prendre en compte des questions nouvelles exigeant le recours à des outils d'investigation nouveaux, mettant ainsi en évidence la complémentarité entre les modes de décentration et de prise de conscience qu'autorisent l'utilisation de la vidéo et de l'entretien d'explicitation dans des dispositifs de réflexivité.

Dans une première partie je traiterai des acquis méthodologiques concernant les dispositifs de vidéo-formation depuis les expériences de micro-enseignement en France (1974-1979) jusqu'à la phase de généralisation des laboratoires d'essais pédagogiques dans les Ecoles Normales entre 1983 et 1985 en montrant comment l'idée de variabilité a pu dominer un dispositif correspondant essentiellement à une centration sur la situation.

Je retracerai ensuite les contextes institutionnels dans lesquels les laboratoires d'essais pédagogiques ont pu exister en formation initiale, et je rappellerai comment l'importance croissante accordée au "savoir analyser" a été à l'origine de la mise au point d'une grande diversité de situations de formation à l'analyse des situations pédagogiques.

Dans la troisième partie je montrerai en quoi le transfert des méthodologies issues des laboratoires d'essais pédagogiques en formation continue a induit une centration nouvelle sur les processus d'apprentissage de l'élève, à partir d'une importance accrue de l'entrée didactique. L'insuffisance de l'outil vidéo pour comprendre le fonctionnement intellectuel de l'élève confronté à une tâche a entraîné la recherche d'outils d'investigation nouveaux, et a rendu possible le développement du questionnement d'explicitation auprès des élèves (P. Vermersch, 1991), tant en formation continue qu'en formation initiale.

Rendant compte de l'évolution des stages de formation de formateurs aux méthodologies LP, la quatrième partie fera le point sur un renouvellement complet de l'approche du rôle du formateur et du processus de formation pour l'enseignant stagiaire dans le cadre d'une relation de tutorat individualisé. On peut noter que la centration sur le formé était à l'origine des pratiques de vidéo-formation, avec d'une part la problématique du micro-enseignement américain qui visait à "entraîner" le stagiaire à l'acquisition d'habiletés professionnelles (Altet et Britten, 1983) et d'autre part celle de l'autoscopie centrée sur l'image de soi (Linard et Prax, 1984). Au terme de ce parcours, il semble que la complémentarité des méthodologies LP et de l'entretien d'explicitation permette de poser tout autrement la question de l'appropriation par l'enseignant stagiaire des compétences professionnelles. En effet, l'entretien d'explicitation apparaît comme un outil d'analyse des pratiques qui, par une écoute spécifique et une technique d'aide à la verbalisation, permet la mise en mots du vécu subjectif du stagiaire et de sa logique de fonctionnement en situation, rendant ainsi possibles d'autres prises de conscience que celles résultant de la confrontation avec un enregistrement vidéo de l'action pédagogique.

Enfin, il semblerait que les perspectives ouvertes par la question des savoirs d'expérience des enseignants experts, et par l'élucidation possible des connaissances implicites de l'acte pédagogique grâce à l'entretien d'explicitation, viennent renforcer un certain nombre d'hypothèses sur l'importance de l'apprentissage du métier par l'action et par la réflexion sur l'action.

PREMIERE PARTIE

LES LABORATOIRES D'ESSAIS PEDAGOGIQUES EN FORMATION INITIALE : D'UNE CENTRATION SUR LE PRESTATAIRE A UNE CENTRATION SUR LES VARIABLES DE LA SITUATION PEDAGOGIQUE

1.1. EVOLUTION DES PRATIQUES DE VIDEO FORMATION DANS LES ECOLES NORMALES

1.1.1. Historique

1.1.2. Du micro-enseignement aux L.P.

1.1.3. Les objectifs transversaux de formation

1.2. LE DISPOSITIF L.P. : L'AIRE TRANSITIONNELLE DE LA FORMATION

1.2.1. Rôles et postes de travail

1.2.2. Dispositifs à géométrie variable
Espace et temps des séances L.P.

1.3. PREPARATION, OBSERVATION, ANALYSE

1.3.1. La phase de préparation

1.3.2. Situation pédagogique et tâche

1.3.3. Problématique de l'observation

1.3.4. Le statut de la vidéo

1.3.5. Phase d'analyse et processus d'analyse

1.4. CONCLUSION

LA VARIABILITE OU L'EMERGENCE DES POSSIBLES

I. LES LABORATOIRES D'ESSAIS PEDAGOGIQUES EN FORMATION INITIALE. D'UNE CENTRATION SUR LE PRESTATAIRE A UNE CENTRATION SUR LES VARIABLES DE LA SITUATION PEDAGOGIQUE

1.1. EVOLUTION DES PRATIQUES DE VIDEO-FORMATION DANS LES ECOLES NORMALES

1.1.1. Historique

=====

Notre problématique a une généalogie et un ancrage, étroitement liés à l'histoire de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales d'Instituteurs : c'est la conjonction dans les années 1970 de différents facteurs d'innovation dans la formation des enseignants en France qui a été à l'origine de la construction progressive de dispositifs médiatisants centrés sur l'analyse des pratiques.

De 1967 à 1972, parallèlement à l'équipement de toutes les Ecoles normales d'instituteurs en circuits fermés de télévision (C.F.T.V.), se développent en effet sous la direction de S. Strasfogel et M. Fauquet un certain nombre de recherches sur la vidéo-formation au Centre Audio-visuel (C.A.V.) de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. Il s'agit d'une approche centrée sur l'observation des situations pédagogiques où l'analyse de séquences enregistrées porte surtout sur les comportements pédagogiques des enseignants et est instrumentée par l'utilisation de différentes grilles d'observation. La problématique des effets de formation de l'autoscopie est abordée par la même équipe dans le cadre d'une expérimentation menée à l'Ecole Normale d'Instituteurs de Versailles (Fauquet et Strasfogel, 1972).

A l'Université Paris X - Nanterre, par la mise en place de dispositifs expérimentaux visant à étudier les effets du feedback vidéo et du travail de groupe, Monique Linard pose la question des rapports entre autoscopie et micro-enseignement, ouvrant ainsi la voie à des recherches sur l'incidence de la vidéo sur l'image de soi à partir d'une approche psychanalytique (Linard et Prax, 1978, 1984).

En 1972 paraît la traduction en français de l'ouvrage d'Allen et Ryan, "Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants", qui va donner un cadre de référence aux différentes recherches sur l'utilisation de la vidéo en formation. En 1973, à l'initiative de M. l'Inspecteur Général Biancheri, est créé un Comité de Coordination des Ecoles Normales (C.C.E.N.)*, dont le secrétariat général est assuré par Serge Maire, puis, à partir de 1975 par Gérard Mottet. Cinq numéros du Bulletin de liaison du C.C.E.N. "Formation des maîtres", publiés par le C.N.D.P. entre 1975 et 1980 sous la direction de G. Mottet témoignent de la richesse et de la diversité des pratiques de vidéo-formation au cours de cette période.

Le C.C.E.N. est chargé de coordonner les actions entreprises pour la formation des professeurs d'Ecole Normale à l'audio-visuel. Grâce à cette structure d'échange des idées et des expériences, vont se développer différents dispositifs de formation utilisant les possibilités des circuits fermés de télévision en matière d'analyse des besoins et d'analyse des situations pédagogiques. Entre 1978 et 1980, une expérimentation ministérielle de la Direction des Ecoles intitulée "Le micro-enseignement dans la formation initiale des instituteurs", coordonnée par Gérard Mottet et Marie Chabbert et mise en oeuvre par les équipes du C.C.E.N., va mener à la redéfinition d'un micro-enseignement "à la française" par expérimentation de stratégies, se distinguant nettement du modèle américain centré sur l'acquisition d'habiletés pédagogiques (skills).

* Comité de coordination pour l'emploi des techniques modernes dans la formation des maîtres

En 1980, le C.C.E.N. disparaît, relayé par la mission Média-Formation dirigée par G. Mottet, nommé chargé de mission à la Direction des Ecoles. C'est dans ce cadre que seront créés les Laboratoires d'essais pédagogiques*, reprenant les acquis méthodologiques des années antérieures sur la vidéoscopie et le micro-enseignement pour en généraliser l'application à de nouveaux dispositifs, permettant ainsi l'émergence d'un véritable modèle de formation pratique fondé sur la réflexivité. "Le L.P. repose sur une conception de la formation des enseignants selon laquelle l'acte pédagogique s'acquiert et se construit autrement que par le simple enregistrement d'informations théoriques ou la simple imitation de pratiques confirmées. Apprendre par l'action et par la réflexion sur l'action avec l'aide du regard des autres est le principe essentiel qui donne au L.P. sa signification et sa place dans la formation des enseignants. Et cette place pourra devenir centrale dès lors qu'on acceptera de centrer davantage la formation sur la construction et l'analyse par les enseignants eux-mêmes de leurs propres essais pédagogiques" (Mottet, 1980).

Il faut souligner que c'est l'existence du réseau coopératif Média-Formation, impulsant à travers séminaires, expérimentations et stages de formation de formateurs une stratégie d'innovation fondée sur la confrontation des pratiques, qui a permis à la fois l'élaboration méthodologique et le développement des Laboratoires d'essais pédagogiques (L.P). Le transfert en 1985 des actions Média-Formation de la Direction des Ecoles à la Mission aux Technologies Nouvelles (qui disparaît en 1986) marque à la fois la suppression des moyens de réunion, de publications et de stages, et le début d'une période de stagnation puis de régression pour les pratiques de vidéo-formation. On constate que les Laboratoires d'essais pédagogiques, créés en 1980, étendus à une cinquantaine d'Ecoles Normales en 1983, se raréfient à partir du moment où les formateurs se trouvent privés d'une dynamique d'expérimentation et d'échanges. Il semble qu'il ne reste aujourd'hui que quelques îlots ponctuels de maintien de ces méthodologies, même si au plan de la recherche, tout tend à montrer l'intérêt décisif de ces dispositifs qui placent l'analyse des pratiques au coeur du processus de formation.

* Les Laboratoires d'essais pédagogiques. Rapport d'expérimentation 1980-1983. Ministère de l'Education Nationale, Direction des Ecoles.

1.1.2. Du micro-enseignement aux L.P.

=====

Si l'on reprend le fil de l'histoire des méthodologies de vidéo-formation, la première évolution remarquable a été l'abandon progressif d'une problématique centrée sur l'acquisition d'habiletés ou "skills", pour une perspective exploratoire prenant pour point de départ la construction et la mise à l'essai de différentes stratégies pédagogiques. En effet, à l'origine, le micro-enseignement tel qu'il se pratiquait à Stanford se proposait "de faire acquérir à un enseignant en formation des aptitudes pédagogiques distinctes, bien définies, et non l'acte pédagogique dans toutes ses dimensions" (Altet et Britten, 1983). D'où l'existence de listes d'habiletés à acquérir, correspondant à la décomposition de l'acte pédagogique en savoir-faire élémentaires auxquels il s'agit de s'entraîner. Par exemple: "varier les stimuli, sensibiliser au problème à traiter, récapituler et intégrer les connaissances, recourir au silence et aux indications non-verbales, renforcer la motivation et la participation, savoir enchaîner les questions, contrôler la compréhension, savoir poser des questions complexes, être sensible aux réactions des élèves, recourir aux images et aux exemples", etc. (Allen et Ryan, 1973). La construction de la micro-situation s'adapte alors à chaque mini-objectif de formation.

En France, entre 1975 et 1980, très rapidement se met en place et se développe, dans les équipes d'Ecole Normale ayant des pratiques de vidéo-formation, une approche privilégiant un micro-enseignement par mise à l'essai de stratégies alternatives. Gérard Mottet a conceptualisé cette évolution en distinguant au sein de ce qu'ont été les pratiques de micro-enseignement en France, deux modes principaux :

"On appellera mode "APPROPRIATION" (mode A), une façon d'utiliser le micro-enseignement, qui privilégie l'acquisition de compétences et de démarches pédagogiques... On appellera mode "EXPLORATION" (mode E), une pratique centrée sur l'élaboration et la mise à l'essai d'outils, de modalités d'action et de stratégies pédagogiques dont on cherche à mieux connaître les effets et les conditions d'emploi, en vue d'en définir la meilleure adaptation aux objectifs visés et aux possibilités des élèves." (Mottet, 1981)

Dans la perspective exploratoire, il s'agit donc principalement d'étudier les différents paramètres d'une situation pédagogique, et d'apprendre à les faire varier. Si dans le mode A, c'est toujours le même stagiaire qui est prestataire de l'essai et de la reprise, dans le mode E le second essai peut être conduit par un autre stagiaire.

L'accent est mis alors sur la construction, en fonction d'un objectif pédagogique donné, d'une situation d'apprentissage dont on sait qu'elle est un système complexe d'interactions entre un sujet apprenant, et un environnement éducatif dans lequel le mode d'intervention de l'enseignant est bien entendu un élément déterminant, mais en tant que variable parmi d'autres. A travers les essais successifs du micro-enseignement de type exploratoire se met en place un jeu de construction-déconstruction-reconstruction, qui sera conceptualisé dans le principe de variation propre aux laboratoires d'essais pédagogiques.

La comparaison de différentes stratégies pour un même objectif-élève relativise la place de l'enseignant dans une perspective de technologie éducative ou il est davantage "concepteur d'environnements d'apprentissage" (Mottet, 1983) que dispensateur de savoirs. A travers une succession d'essais où l'on fait ses gammes et où l'on apprend à effectuer de multiples variations sur un même thème, les stagiaires apprennent à disposer d'un éventail de réponses possibles aux imprévus d'une situation. Ils y construisent donc la compétence à anticiper et à improviser, à choisir parmi différents outils pédagogiques une réponse adaptée aux réactions non planifiées des élèves, ce qui est habituellement le privilège exclusif des enseignants expérimentés. En travaillant sur les variations possibles, ils créent les conditions d'une intégration de la variabilité dans leur action pédagogique.

Le mode A (appropriation de compétences), s'il est abandonné sous sa forme très codifiée issue du micro-teaching d'Allen et Ryan, représente toutefois un aspect essentiel de la formation puisqu'il désigne tout ce qui relève d'une problématique de l'individualisation de la formation dans l'apprentissage des savoir-faire professionnels. Nous verrons comment cette dimension fondamentale de l'acquisition des compétences professionnelles sera reprise en compte avec des méthodologies totalement renouvelées, non plus à partir de listes à priori d'habiletés à acquérir, mais toujours à partir d'une analyse personnalisée des besoins.

Par ailleurs, on peut voir au cours même de l'expérimentation Micro-enseignement (Angelini, 1979, Mary et Foucault, 1979) apparaître le souci "d'une prise en compte de plus en plus concrète des caractéristiques individuelles des élèves, de leurs modes de raisonnement, de leurs processus d'apprentissage" (Mottet, 1987). Comme le montrera notre second chapitre, c'est en passant par le détour du transfert des méthodologies LP en formation continue que cette perspective de travail prendra toute sa dimension avec l'apport méthodologique de l'entretien d'explicitation venant compléter l'observation en direct et l'observation vidéo des élèves.

La mise en place des laboratoires d'essais pédagogiques à partir de 1980 a correspondu à une généralisation du modèle du micro-enseignement par stratégies et a donné lieu à une très grande diversification des dispositifs à partir du thème central "essai-analyse-reprise". Un certain nombre de caractéristiques importantes du dispositif M.E. sont donc conservées dans le cadre des laboratoires d'essais pédagogiques, définis comme ensemble de situations de vidéo-formation "visant à la construction de la pratique pédagogique par un jeu alterné d'essais et d'analyses" (Mottet, 1986).

Les situations LP sont "des situations intermédiaires entre des situations de pure simulation et les situations réelles de classe" (Mottet, 1987b). Si on peut constater dans le cadre du LP le maintien d'un souci de travailler en dimensions réduites, cette réduction porte sur le nombre d'élèves (souvent une demi-classe, parfois un groupe de niveau homogène) et sur le choix de situations de durée limitée. Ces choix maintiennent "l'effet-loupe" propre au M.E., mais il n'est plus question de découper l'acte pédagogique en habiletés élémentaires : on tend à coller de plus en plus à la réalité pédagogique de la classe en évitant des réductions trop artificielles qui changeraient non pas le degré mais la nature même de la situation pédagogique analysée. Il s'agit de travailler sur la situation pédagogique en tant que système complexe d'interactions.

De même que Vygotsky pose l'activité mentale comme unité d'analyse minimale pour ne pas trahir la complexité de la vie psychique avec des concepts trop simples et trop réducteurs, de même en LP c'est la situation, riche de l'ensemble des paramètres qui font la spécificité de toute situation pédagogique qui sert d'unité d'analyse.

On ne rencontre d'ailleurs jamais plus en LP de situations de 5 à 10 mn, comme cela pouvait encore exister dans un travail sur l'acquisition de skills dans les premiers temps du M.E. On ne fait plus venir les élèves dans la classe studio de l'Ecole normale, on va dans les écoles avec une unité vidéo légère. Il devient essentiel de maintenir une analogie forte entre la situation de formation LP et la situation de classe, même si le dispositif de feedback et le travail de groupe situent bien la limite entre l'espace intermédiaire de la formation et la prise en charge de la classe en dimensions réelles.

Au niveau du dispositif lui-même, dans son article sur "le micro-enseignement dans les Ecoles Normales Françaises" (1981), G. Mottet décrit une séquence de micro-enseignement "comme l'enchaînement de trois moments :

- (a) un essai : une leçon ou toute situation pédagogique de courte durée est pratiquée par un stagiaire avec un petit nombre d'élèves. Cette leçon, enregistrée en vidéo, est observée par d'autres stagiaires et par les formateurs.
- (b) une analyse : la leçon est, aussitôt après, visionnée et discutée par le groupe des stagiaires et les formateurs, puis remaniée en tenant compte des observations et des critiques qui lui ont été faites.
- (c) une reprise : la leçon remaniée est réalisée avec un nouveau groupe d'élèves, par le même stagiaire ou par un autre, selon les cas. Ce second essai est à son tour visionné et discuté."

Correspondant à l'itération des trois moments successifs Essai / Analyse / Reprise, Gérard Mottet énonce alors trois principes méthodologiques essentiels qui se dégagent des pratiques de micro-enseignement et inspireront les laboratoires d'essais pédagogiques :

- * "Le premier principe est celui de l'aménagement de micro-situations mettant en jeu un nombre réduit de variables"
- * "Le second principe est celui de l'aménagement d'un dispositif de rétro-information qui donne la possibilité à un stagiaire de recevoir, après l'action, de multiples images de lui-même, images que lui offre l'enregistrement vidéo ou qui lui viennent des observations de ses pairs, du formateur ou encore de l'analyse des réactions et des résultats des élèves"
- * "Le troisième principe est celui de l'aménagement de possibilités de reprises et de variations sur un thème pédagogique déterminé"

Si ces principes correspondent autant au M.E. qu'au L.P., une différence essentielle entre le micro-enseignement et le travail en laboratoire d'essais pédagogiques me semble relever de l'importance croissante donnée au temps de préparation dans le dispositif.

A mesure qu'on passe d'une centration sur le prestataire à une centration sur les variables de la situation, on accorde de plus en plus d'importance à la conception par les stagiaires eux-mêmes de la séquence qui doit être mise en oeuvre. Même si l'algorithme de base reste le même, il me paraît donc plus conforme à la réalité des séances LP de parler d'un enchaînement non pas de trois mais de quatre moments distincts : Préparation, Situation, Analyse, Reprise (ce que j'appelle le schéma P.S.A.R.).

L'importance accordée à la préparation de l'action, et indissociablement à la préparation de l'observation, modifie singulièrement la durée d'une situation de formation LP. D'une plage horaire de 3 heures de micro-enseignement où la situation a été définie par le formateur et la préparation réduite à 5 minutes, avec parfois trois essais pédagogiques successifs très courts, on passe souvent à une plage horaire de trois heures de préparation LP, suivie par exemple d'une autre plage de trois heures pour essai/analyse/reprise, puis de trois heures d'analyse de l'ensemble avec documents vidéo à l'appui. Ce qui fait ici neuf heures en tout, soit trois demi-journées, pour un travail où les stagiaires sont mis en situation de construire par eux-mêmes la situation et le dispositif d'observation, et où l'analyse s'appuie systématiquement sur les enregistrements vidéo. Ceci n'est bien sûr qu'un exemple de dispositif parmi beaucoup d'autres possibles, mais dans tous les cas, le temps de préparation semble être pour les équipes LP de trois heures au minimum.

Il est intéressant de noter que dans la pratique effective du métier, il n'y a que deux temps : la préparation et l'action, l'analyse et les régulations étant intégrées soit à l'action elle-même, soit à la préparation d'une séquence ultérieure. L'enseignant expérimenté, en même temps qu'il agit, prend de l'information, contrôle les effets de son action au moyen de cette observation, modifie en conséquence son mode d'intervention. Or c'est précisément ce que le débutant, tout entier centré sur son action immédiate, ne sait pas encore faire.

C'est pourquoi le dispositif de formation a pour fonction de distribuer sur différents temps et différentes personnes ce qu'il faudra à terme que chaque étudiant intègre. C'est la fonction que remplissent d'une part la dilatation des temps de préparation et d'analyse, d'autre part la répartition des rôles d'observation dans le dispositif.

1.1.3. Les objectifs transversaux de formation

=====

"Ce qu'on apprend dans le LP est toujours ce que l'on construit. On y apprend à observer en observant, c'est à dire en construisant son observation. On y apprend à conduire des séquences pédagogiques par des constructions d'hypothèses et des mises à l'essai ; on y apprend à travailler en équipe par l'engagement actif dans de multiples tâches par la coopération et la confrontation des points de vue ; on y apprend à analyser, non pas en assistant à des analyses effectuées par les formateurs, mais en participant à la construction collective de l'analyse" (Mottet, 1986b)

De ce que nous avons vu précédemment, il ressort que le LP correspond à deux grandes classes d'objectifs de la formation professionnelle pratique des enseignants :

- d'une part des objectifs liés à un modèle social de fonctionnement pédagogique, correspondant à la répartition des rôles et à l'importance de la pluralité des points de vue:

* Apprendre à travailler en groupe -

A tenir compte des avis des autres, à se décentrer...

* Apprendre à recueillir de multiples sources de feedback sur son action propre

- d'autre part des objectifs correspondant aux quatre temps du schéma P.S.A.R., Préparation, Situation, Analyse, Reprise :

- * Apprendre à construire une situation pédagogique - Analyser une tâche, définir des objectifs pédagogiques, émettre des hypothèses sur l'activité enfant, concevoir des environnements d'apprentissage...
- * Apprendre à conduire une situation pédagogique - S'approprier des compétences pédagogiques, expérimenter des stratégies différenciées, adapter ses interventions aux démarches des élèves.
- * Apprendre à observer et à analyser - Savoir distinguer prise d'information et interprétation, savoir relever des indices pertinents, savoir évaluer et s'auto-évaluer...
- * Apprendre à imaginer des alternatives possibles, utiliser une gamme d'outils diversifiés, savoir improviser.

Enfin, il existe un objectif de formation spécifique à chaque séance, qui consiste à être capable de savoir précisément quelle est l'activité que l'on souhaite solliciter chez l'élève, et de trouver les moyens pédagogiques adéquats pour atteindre cet objectif pédagogique. Il s'agit alors de procéder à une analyse didactique des activités d'apprentissage liées à différents champs de connaissance.

La prise en compte de ces objectifs transversaux, totalement solidaires du dispositif de formation LP, a amené l'abandon complet de la problématique d'entraînement à des listes d'habiletés préalablement répertoriées propre au "micro-teaching". Dans l'optique LP, ces listes perdent toute signification. Un savoir-faire est toujours contextualisé, et il ne s'apprend que dans le contexte spécifique d'une situation envisagée dans toute sa complexité. Il ne peut plus être question de fabriquer artificiellement une micro-situation correspondant à un micro-objectif.

En termes piagétien, l'acquisition des schèmes d'action professionnelle ne peut se faire que par l'abstraction réfléchissante de réponses adaptées à une multiplicité de contextes différents. Si l'on prend pour exemple la compétence à "passer des consignes claires", cette compétence n'a de sens que par rapport à chaque situation pédagogique particulière, dans le cadre d'une discipline, et d'une tâche spécifique. La maîtrise de cette compétence ne pourra être évaluée que par l'observation de la réponse des élèves à la passation des consignes en termes d'activité conforme ou non au contenu du message. L'une des compétences à acquérir sera donc de savoir prendre de l'information au plan des comportements des élèves afin de contrôler la clarté des consignes par le fait que les enfants sont en activité et en train de réaliser la tâche demandée, ce qui précisément s'apprend à travers l'observation des multiples séquences travaillées en LP ou en stage.

Une anecdote des débuts du micro-enseignement en France me paraît significative des errements dûs à l'idée de découpage en skills : on décide de travailler précisément sur la passation de consignes. Il s'agit d'expliquer un parcours à effectuer en Education Physique. Les stagiaires préparent avec soin la formulation adéquate, puis on fait venir un groupe d'enfants. Le prestataire explique longuement ce qu'il y aura à faire, avec force détails, et même en prenant la peine de faire un schéma au tableau... Puis les élèves sont envoyés en récréation... sans effectuer le parcours ! Au grand désarroi des formateurs pour qui ce fut l'occasion de comprendre qu'il y avait là un problème majeur dans la représentation que se faisaient leurs élèves-instituteurs de l'enseignement...

Il semblait urgent qu'ils prennent conscience que l'évaluation de la compétence en jeu (passation de consignes), passait nécessairement par la prise en compte du comportement des élèves et non plus seulement celui du prestataire !!! (Ecole Normale d'Auteuil, 1976). Cet exemple est comique, mais aussi très révélateur, parce qu'il pousse à l'extrême la conception sous-jacente au micro-teaching : en centrant l'attention sur le prestataire, on a parfois oublié les élèves...

On abandonne donc la définition préalable d'objectifs de formation comportementaux. On définit un objectif pédagogique à atteindre, et l'objectif de formation spécifique à une séance pour le prestataire (mais aussi pour l'ensemble du groupe en formation qui conçoit la situation pédagogique) se formule alors ainsi : être capable d'atteindre l'objectif pédagogique, l'objectif d'apprentissage pour l'élève. "L'action pédagogique n'est plus évaluée en elle-même mais analysée par ses conséquences, par les effets produits chez les élèves : non plus le savoir-faire, mais le savoir faire faire." (Mottet, 1987). C'est la phase d'analyse, ainsi recentrée sur l'étude de la situation pédagogique comme ensemble de moyens au service d'une seule fin : l'activité cognitive des élèves, qui devra permettre de déterminer les éléments de variation à mettre au point pour mieux atteindre les objectifs d'apprentissage. Ceci met en évidence l'aspect diagnostique et heuristique des séquences. C'est l'analyse des pratiques qui permet ici une analyse des besoins.

Ce n'est donc plus l'acte pédagogique que l'on découpe en micro-compétences qu'il conviendrait d'acquérir les uns après les autres, en fonction d'une programmation pré-établie. Il s'agit au contraire, à partir d'une conception systémique de la situation d'apprentissage et d'un modèle de l'action pédagogique conçue comme processus continu d'anticipation et de contrôle, d'assurer par l'itération du schéma P.S.A.R. et par la rotation des rôles, l'apprentissage continu des compétences à concevoir, agir, observer et analyser, afin de permettre l'intégration progressive par chacun des stagiaires de ces différentes dimensions de l'acte d'enseignement.

1.2. LE DISPOSITIF L.P. : L'AIRE TRANSITIONNELLE DE LA FORMATION

1.2.1. Rôles et postes de travail

=====

Le LP étant fondamentalement un travail de groupe, l'un des avantages du dispositif est de répartir sur différentes personnes les tâches qui devront dans la pratique courante de la classe, être assumées par le seul enseignant. En particulier, les rôles de prestataire et d'observateurs sont distincts, ce qui permet toujours de mettre en évidence le caractère extrêmement partiel de l'observation effectuée par un prestataire débutant dans le cours même de l'action. La perspective de professionnalisation vise bien entendu à une intégration de plus en plus précise de la prise d'information à l'action.

Au début des pratiques de micro-enseignement et de LP, mis à part le statut spécifique du prestataire, tous les rôles semblaient d'une importance égale. Avec le recul, il semble que l'on puisse distinguer deux types de rôles, certains étant incontournables pour le processus de formation, et d'autres correspondant à des tâches qui doivent être assumées d'une manière ou d'une autre, mais dont l'attribution à une personne spécifique ne paraît pas nécessaire.

Ce qui veut dire que, les seuls rôles incontournables en LP étant prestataire, observateur, et caméraman, il suffirait d'être trois pour faire du LP. Il semble en effet que l'un des éléments déterminants du dispositif soit de permettre une triangulation, un recoupement des informations sur la situation à partir de différentes sources, permettant non seulement pour le prestataire de mettre à distance son propre vécu, mais aussi de médiatiser une relation duelle qui pourrait aboutir au constat d'un désaccord sur l'interprétation des faits.

A la limite, un travail à deux avec une caméra sur pied fixée sur un ou deux élèves peut créer les conditions d'un travail en LP. Dans ce cas, l'enregistrement, malgré le découpage qu'il implique de la réalité de référence, restitue au minimum certains aspects de la situation sans distorsion autre que la sélection d'information (ce qui est une limite incontournable) et fournit ainsi un référent commun par rapport auquel les autres observations pourront se situer . On peut parler d'un travail de type LP, quand le dispositif permet de croiser à la fois différents regards, donc une situation d'intersubjectivité, et un ou plusieurs supports d'objectivation de la situation de référence. Par conséquent, la relation duelle sans enregistrement n'est pas du LP. La relation duelle avec enregistrement par le formateur lui-même, n'est pas du LP non plus, le regard caméra et le regard formateur se confondant alors en un seul et même regard.

En tant que travail de groupe, le LP implique généralement entre 3 et 7 participants, le nombre optimal de stagiaires étant probablement 5 ou 6. A partir de ces remarques, on peut distinguer des rôles essentiels et des rôles facultatifs dans le dispositif.

*** les rôles facultatifs correspondant à des tâches nécessaires :**

**** Le secrétaire de séance.**

Il est désigné dès le début de la phase de préparation. Il est le garant de la mémoire du groupe. Il rédige la fiche de préparation avec le prestataire, veille à ce que le dispositif prévu et les temps envisagés soient respectés. Pendant la réalisation d'un essai pédagogique, il a une observation globale de la séquence. Il note les différentes étapes de la séquence et leur durée, la conformité de la prestation à la préparation, ou au contraire les déviations par rapport à ce qui avait été prévu. Au terme de l'essai, il rassemble les documents, traces et brouillons susceptibles d'être utilisés pour l'analyse et l'évaluation de la situation d'apprentissage (les productions élèves en particulier). Il prend en notes les éléments essentiels de la phase d'analyse et les décisions du groupe concernant la préparation de l'essai suivant.

**** Le script**

Son rôle consiste à noter avec précision, à partir du renvoi simultané sur moniteur de l'enregistrement vidéo, le déroulement chronologique de la séquence telle qu'elle est captée par la caméra. Il repère sur l'écran les passages les plus intéressants, les plus pertinents en vue de l'analyse, et note leur numéro au compteur... L'importance de ce poste de travail est éminemment variable en fonction des dispositifs.

Quand une phase d'analyse brève est prévue entre deux essais et que l'on veut se donner la possibilité de visionner, le script est indispensable puisque seul un repérage précis de quelques moments-clés est exploitable en temps limité. Historiquement, on peut cependant noter, dans le cadre des LP, une tendance à accorder une moindre importance à ce rôle à mesure que l'on a privilégié une lecture chronologique de la bande vidéo comme structurant la phase d'analyse, en permettant une reconstitution précise de la logique des interactions. Dernier point, sur lequel nous reviendrons : il convient de noter que ce rôle, quand il est tenu par un formateur, peut devenir un instrument déterminant de prise de pouvoir sur le déroulement de la phase d'analyse, précieux ou redoutable selon les cas.

**** Le conducteur de la phase d'analyse**

Initialement, le conducteur de la phase d'analyse donne la parole, a l'initiative des moments de visionnement et du choix des passages visionnés, et veille à ce que l'analyse se fasse dans le temps prévu, tant dans ses aspects rétrospectifs que prospectifs : évaluation du premier essai, préparation de la reprise. Ce rôle peut être tenu soit par un formateur (ce qui a été la pratique dominante pendant longtemps), soit par un stagiaire. Dans les deux cas, la fonction de conducteur d'analyse pose des questions de fond sur les conditions optimales du processus de formation à l'analyse des situations pédagogiques. Comme nous le verrons, la problématique centrale des stages nationaux de formation de formateurs aux méthodologies des LP s'est d'ailleurs constamment focalisée sur le rôle du formateur pendant la phase d'analyse.

Lorsque ce rôle est tenu par un stagiaire, on constate souvent une certaine tendance à ne conserver de la fonction que les aspects formels : veiller à ce que chacun ait un temps de parole suffisant, que chaque observateur se soit exprimé, etc., au détriment du travail d'analyse lui-même, ce qui permet d'ailleurs d'obtenir une assez bonne restitution en miroir des tics habituels des formateurs du groupe : le rituel est restitué, quelquefois vidé de son sens. Du temps où je travaillais à l'Ecole Normale de Beauvais, des stagiaires avaient décidé de monter un document de présentation des activités LP et avaient filmé une phase d'analyse entièrement menée en autonomie. Le normalien qui était conducteur d'analyse m'avait renvoyé une caricature saisissante des formules consacrées de l'analyse. Par exemple, au début : "Bon, Alain, tu étais prestataire, peux-tu nous dire ce que tu penses de la séquence"... etc.

Cette anecdote met bien en évidence l'un des problèmes que pose le processus d'analyse en formation, et sur lequel nous reviendrons longuement. Il importe de se garder de deux écueils, le premier étant que le travail soit fait par le formateur, et l'autre étant que le groupe de stagiaires livré à lui-même ne dispose pas d'une instance de régulation suffisante pour éviter la dispersion sur des points de détail. L'équilibre difficile à trouver consiste à créer les conditions d'un travail de groupe, accompagné par un formateur à l'écoute, intervenant de façon contrôlée pour aider les stagiaires à analyser et reconstruire l'essai pédagogique. Ceci pose le problème de la confrontation entre regards novices et regard expert, et soulève la question centrale de la construction du savoir analyser.

**** le moniteur**

Ce rôle consiste à s'occuper des élèves pendant la phase d'analyse, ou même pendant l'essai dans le cas où toute la classe n'est pas divisée en groupes d'élèves travaillant en LP. Ce poste qui présente l'inconvénient d'exclure le stagiaire de temps importants du travail de groupe, peut être supprimé avec une organisation rigoureuse du dispositif prévoyant l'occupation en LP de la totalité d'une classe, ou encore l'utilisation des temps de décharge des conseillers pédagogiques où un remplaçant est disponible.

*** les rôles incontournables**

Paradoxalement, nous serons ici assez brefs sur ces rôles: puisqu'il s'agit du coeur même du dispositif, tant au cours de la préparation que pendant la phase d'analyse, les fonctions correspondant à ces rôles sont reprises de manière approfondie dans le cadre de notre réflexion sur la préparation de l'observation et sur l'utilisation de la vidéo en LP.

**** Les observateurs.**

Comme nous le verrons, au cours de la phase de préparation, à partir du moment où les grandes lignes de la situation pédagogique sont connues, on détermine les champs d'observation et les indices observables à prélever (Guilbert et Lang, 1982). La construction de l'observation contraint le groupe à préciser tous les éléments de la situation, à revenir aux objectifs, à analyser la tâche des élèves, à émettre des hypothèses sur les réactions des enfants, à anticiper des réponses possibles du prestataire, et donc à affiner chaque élément de stratégie.

C'est pourquoi il est indispensable de ne pas séparer les observateurs du reste du groupe de préparation. C'est l'analyse fine de la tâche qui constitue la trame de l'observation. Ce n'est que lorsque la séquence est construite et qu'une simulation de la tâche est effectuée, que les observateurs peuvent construire leurs instruments de prise d'information, spécifiques à chaque fois de la situation particulière qui va être l'objet d'un essai pédagogique.

Au cours de l'essai, les observateurs se répartissent géographiquement dans la classe de la façon la plus pertinente : en particulier il faut être à côté des élèves pour pouvoir prélever une information précise sur leur activité au cours de l'essai. Il faut préciser que, sauf exception prévue explicitement en fonction des objectifs poursuivis, les observateurs n'interviennent pas dans la séquence et renvoient d'éventuelles questions des élèves au prestataire.

**** Le caméraman**

Ce rôle correspond à un poste d'observation particulier. Il faut que le caméraman soit garant de la "filmabilité" de la séquence : qu'il connaisse la disposition de la classe et des enfants, qu'il sache comment le prestataire compte se déplacer. Il faut surtout qu'il ait parfaitement assimilé les objectifs visés afin que l'enregistrement vidéo puisse contribuer à enrichir l'analyse et à faciliter l'évaluation de l'essai pédagogique. C'est le groupe qui doit décider des consignes d'enregistrement en fonction des objectifs de la séance, en situant le rôle de l'observation vidéo par rapport aux champs d'observation en direct. En outre, la conception du plan de tournage suppose que l'on ait réfléchi au mode d'utilisation de la vidéo au cours de la phase d'analyse : quel type d'informations attend-on de l'enregistrement ?

Le groupe de préparation peut aménager un certain nombre de variables de la situation en fonction de la présence de la caméra : modifier la place de tel ou telle table en fonction de la localisation des fenêtres ou de la prise de courant, etc. Il faut prévoir un matériel pédagogique lisible et filmable. Par exemple, veiller à écrire gros, éviter le feutre jaune sur du papier blanc... Il importe aussi de veiller à la qualité de la prise de son en prévoyant le cas échéant l'emplacement d'un micro extérieur. Etant donné le rôle central de l'utilisation de la vidéo dans les analyses de type LP, le rôle du caméraman est tout à fait déterminant, et il est essentiel de disposer d'enregistrements parfaitement audibles et lisibles, pouvant servir de référent commun au groupe. En revanche, puisqu'il s'agit de documents de travail toujours présentés par ceux qui ont participé à la séance, on ne recherche pas la qualité optimale d'enregistrement requise pour des documents destinés à être montés pour une communication à l'extérieur. Il convient d'utiliser du matériel léger, qui se fasse oublier et qui soit d'une grande simplicité d'utilisation.

La pertinence de ce qui a été filmé par rapport aux questions qui ont pu se poser au cours de la phase de préparation, mais aussi la faculté d'adaptation du cameraman aux imprévus de la situation, relèvent de l'apprentissage d'un savoir-observer spécifique. Il est éminemment souhaitable qu'un temps suffisant, en dehors des séances LP, soit consacré à une formation spécifique au "savoir filmer une séquence pédagogique". Il importe en effet de pouvoir retrouver sur la bande vidéo un certain nombre d'éléments d'information qui puissent servir d'ancrage pour la confrontation des différents regards (observateurs, prestataire, formateur...)

**** Le prestataire**

Le prestataire met en oeuvre la séquence pédagogique, il en est l'acteur. Il "fait un essai", afin d'évaluer l'effet de ses interventions pédagogiques sur les résultats observables des élèves. La préparation étant faite collectivement, c'est le groupe en formation qui est concepteur de la séquence et de la stratégie adoptée. Le prestataire n'est en ce sens que le "porte-parole", le "délégué" du groupe. Il assume cependant les modalités de la réalisation, et par conséquent la gestion de l'imprévu inhérent à toute mise en acte. Le prestataire a, par définition, droit à l'erreur : il est en situation de formation et d'expérimentation.

Il est indispensable que le prestataire se sente en accord avec les décisions du groupe. Son avis peut être déterminant dans certains choix pédagogiques faits par le groupe de préparation. Il n'est en effet possible de mener à bien une séquence que si l'on se sent à l'aise dans tel ou tel type d'intervention prévu par le groupe. Il y a donc un temps d'appropriation et d'individualisation dans le dispositif d'essais et de reprises, qui permet à chacun de construire son propre "style" pédagogique.

En ce qui concerne la désignation du prestataire, le plus souvent, l'un des stagiaires se désigne spontanément pour la prestation. Le prestataire, une fois qu'il sait qu'il devra mener la séquence, se sent responsabilisé plus directement que les autres, et constitue une force de pression qui dynamise le groupe de préparation. Par ailleurs, la prestation à tour de rôle fait partie de la règle du jeu. Des problèmes de désignation du prestataire peuvent se présenter en début de formation, quand le groupe n'est pas vraiment constitué et que le dispositif n'est pas suffisamment rôdé.

En effet, dans un premier temps, quand des habitudes de travail communes n'ont pas encore été prises, le regard des autres peut faire peur. Quand une bonne ambiance de travail en équipe s'est installée, les stagiaires comprennent que l'analyse des pratiques en LP est un moment de formation pour tous, qu'elle est par définition exempte de tout jugement de valeur, et qu'en tant que structure d'essai elle autorise des dérapages qu'il vaut mieux expérimenter en structure contrôlée qu'en responsabilité dans une classe.

Les plus réticents à se faire filmer au départ, comprennent le plus souvent l'intérêt du feedback vidéo pour l'apprentissage du métier. Quand, pour des raisons liées à la problématique complexe de l'image de soi (Linard et Prax, 1978, 1984), un stagiaire persiste dans son refus d'être prestataire, ce choix est bien évidemment respecté. Il faut à ce sujet distinguer les centres de formation où les activités de LP sont annoncées comme étant impliquantes, et où le groupe se constitue sur la base du volontariat, des groupes où les méthodologies de vidéo-formation sont intégrées par l'équipe de formateurs dans le projet de formation, sans recrutement particulier au départ. Dans un cas comme dans l'autre, un contrat de formation doit préciser de manière claire les règles du jeu, et déterminer l'étendue et les limites de l'engagement des formateurs et des stagiaires dans le processus LP.

Outre la répartition et la rotation des rôles, les conditions spatiales et temporelles d'organisation des séances LP concrétisent diverses modalités possibles de mise en oeuvre des objectifs transversaux de formation. Différentes combinaisons articulant essais et reprises, dispositifs d'observation et d'analyse, ont ainsi pu être expérimentées au fil des années comme autant de variantes du schéma P.S.A.R., tant à Cergy-Pontoise que dans les différentes Ecoles Normales engagées dans l'aventure des laboratoires d'essais pédagogiques (Lecointe, 1986).

1.2.2. Dispositifs à géométrie variable

Espace et temps des séances LP

Les conditions à réunir pour pouvoir fonctionner en LP sont la possibilité de faire travailler

- un petit groupe de 4 à 7 stagiaires avec un formateur,
- disposant d'une unité vidéo d'enregistrement et de visionnement, et d'un local pour les temps de préparation et d'analyse,
- menant un essai pédagogique puis une reprise avec un petit groupe d'élèves (souvent une demi-classe).

*** LIEUX :**

Au début, dans le prolongement des sessions de micro-enseignement, certaines séances de Laboratoire d'essais pédagogiques ont été organisées dans la classe studio de l'Ecole Normale, ou dans des salles de cours banalisées, avec des élèves venant des écoles les plus proches. Avec l'allègement du matériel vidéo, cette formule a rapidement été abandonnée pour privilégier un travail dans les classes mêmes, ce qui présente l'avantage de permettre un travail au plus près du contexte habituel des élèves, évitant les déplacements des enfants, et permettant l'utilisation des locaux scolaires pour les différents sous-groupes d'élèves (B.C.D., salle de jeux, etc.) pendant les temps d'analyse.

Par ailleurs, comme nous le verrons avec l'étude du fonctionnement en Petites Unités de Formation (P.U.F.) à Cergy-Pontoise, ceci a souvent permis de renforcer la liaison entre les stagiaires en formation initiale et un terrain privilégié correspondant à la fois aux localisations géographiques de stages en tutelle et à l'équipe de circonscription assurant le suivi de la formation pratique.

* TEMPS :

La durée d'une séance LP couvre généralement, comme nous l'avons vu, trois demi-journées, en incluant les temps de préparation, de visionnement et d'analyse. On voit à quel point ce dispositif devient central dans la formation si l'équipe de formateurs adopte l'idée d'une séance LP par semaine. Concrètement, cela a souvent voulu dire trois heures de préparation prises sur une plage horaire disciplinaire, une plage essai/analyse/reprise banalisée et la plage d'analyse approfondie prise sur l'horaire de pédagogie générale. A Cergy Pontoise le fonctionnement a généralement été de blocs (ou "sessions") LP à dominante disciplinaire sur 2 à quatre semaines, plusieurs fois dans l'année. Au plan de la place du LP dans les deux (ou trois) années de formation professionnelle, les équipes LP ont toujours défendu l'idée d'un suivi des méthodologies de vidéo-formation tout au long du cursus : c'est dans la durée que les compétences professionnelles se construisent.

En ce qui concerne le suivi des séances LP, un point extrêmement intéressant est le travail en temps différé sur les enregistrements vidéo, qui peut être envisagé selon différentes modalités. Par exemple :

- Analyse en différé du document enregistré après une analyse "à chaud" n'ayant pas utilisé la bande vidéo.
- Travail en autoscopie avec le prestataire, après l'analyse en groupe de la séquence

- Lecture et analyse de séquences enregistrées par des groupes n'ayant pas participé à la préparation. Ceci est l'occasion pour les formateurs de constituer une banque de documents donnant lieu à situations de formation.

- Réalisation d'un montage à partir de différentes séquences enregistrées . Ce travail permet un regard nouveau du groupe de stagiaires sur ses prestations et est souvent l'occasion d'une réflexion en profondeur rendue possible par la décentration qui s'opère avec le recul temporel d'une part, mais aussi avec la perspective de la réalisation d'un document à visée de communication extérieure.

* ESSAIS, REPRISES

Un cadre invariant étant défini (généralement, objectif pédagogique, activité proposée, niveau de classe), le champ des variations possibles s'inscrit souvent dans la forme même du dispositif choisi. Nous parlerons de différentes modalités du schéma P.S.A.R. (préparation/situation/analyse/reprise).

1. Le schéma P.S.A.R. simple. Un groupe de stagiaires S1, deux sous-groupes d'élèves A et B du même niveau de classe sont pris en charge successivement. Le second essai est une reprise de la même séquence avec des élèves différents. Le prestataire peut soit être le même, soit changer d'un essai à l'autre :

Préparation
Essai S1/EA
Analyse
Reprise S1/EB
Analyse

Ce dispositif présuppose que la demi-classe (ou le groupe d'élèves) qui ne travaille pas en LP soit prise en charge soit par un autre stagiaire, soit par l'instituteur titulaire de la classe, soit par le remplaçant du maître-formateur s'il s'agit d'une classe de conseiller pédagogique. Sauf bien entendu s'il a été décidé de travailler en classe entière, ce qui peut se produire à la fin du cursus de formation LP, et suppose que l'on puisse travailler avec deux classes différentes.

Une autre organisation, fréquemment adoptée, consiste à faire travailler en parallèle deux sous-groupes de stagiaires S1 et S2 dans des disciplines différentes avec deux demi-classes A et B. Elle nécessite seulement une disponibilité suffisante en locaux pour les essais et les temps d'analyse :

Préparation S1	Préparation S2
Essai S1/Elèves A	Essai S2/Elèves B
Analyse S1	Analyse S2
Reprise S1/Elèves B	Reprise S2/Elèves A
Analyse S1	Analyse S2

2. L'accent est mis sur la comparaison de stratégies pédagogiques différentes pour atteindre un même objectif pédagogique. Deux groupes de stagiaires (S1 et S2), deux groupes d'élèves (souvent deux demi-classes - A et B), une classe différente pour la reprise. Deux groupes de stagiaires S1 et S2 préparent une "même" séquence pédagogique : Choix commun du support didactique, définition commune des objectifs pédagogiques, même apport initial des formateurs. Ensuite, la mise au point de la stratégie pédagogique (organisation temporelle et spatiale, travail individuel ou en groupe, mode d'intervention de l'enseignant, etc.) se fait par sous-groupes séparément.

On peut aussi demander aux deux sous-groupes de poursuivre ensemble la préparation et de tester délibérément deux stratégies différentes.

Préparation	S1 + S2		
puis	S1	-	S2
Essai	S1/Elèves A	-	S2/Elèves B
Analyse	S1	-	S2
puis	S1 + S2		

On a là deux essais pédagogiques simultanés, puis visionnement et analyse en sous-groupes. Ensuite il y a confrontation et analyse comparative des deux réalisations. La reprise s'effectue ensuite avec une autre classe.

3. Séquences successives sur plusieurs jours ou plusieurs semaines avec un même groupe d'élèves, visant la continuité d'un apprentissage et intégrant les apports des phases d'analyse dans la préparation des essais suivants. Ceci peut être réalisé en parallèle par deux groupes de stagiaires S1 et S2 avec deux demi-classes, en prévoyant des temps de confrontation de l'évolution de la progression. Cela peut aussi se faire avec une classe entière s'il s'agit de stagiaires en fin de formation initiale.

Préparation 1 - Essai 1 - Analyse 1

Préparation 2 - Essai 2 - Analyse 2

Préparation 3 - Essai 3 - Analyse 3, etc...

Dans ce dispositif où les élèves-instituteurs sont amenés à construire et à tester une progression, l'entrée didactique est déterminante, et la prise en compte différenciée des élèves que l'on suit sur plusieurs séances devient un élément important de la reprise. Ce dernier dispositif a pu être mis en place en formation initiale, en articulation avec un travail de formation continue dans une école, selon des modalités décrites plus loin.

1.3. PREPARATION, OBSERVATION, ANALYSE

A travers les différentes modalités organisationnelles du dispositif , il existe des constantes méthodologiques permettant de définir la préparation, l'observation et l'analyse en laboratoire d'essais pédagogiques.

1.3.1. La phase de préparation

=====

La phase de préparation d'une séance de LP est le moment où sont élaborés l'ensemble des éléments qui permettent à la fois la mise en oeuvre de l'essai pédagogique et l'analyse méthodique de cet essai. La spécificité méthodologique de la préparation en LP réside donc dans l'articulation dialectique entre

- la construction d'une situation pédagogique dans ses différentes composantes
- et la construction d'un plan d'observation qui permettra d'en analyser et d'en évaluer la réalisation.

En effet, pour que l'on puisse déterminer au cours de l'analyse dans quelle mesure les objectifs-élèves ont été atteints ou non, faire des hypothèses sur les raisons qui ont contribué à ce résultat, et envisager des variations possibles, il est indispensable que l'ensemble du groupe en formation puisse se mettre au clair pendant la préparation sur les objectifs pédagogiques poursuivis (que veut-on que les enfants apprennent au cours de cette séquence), et sur les moyens choisis pour les atteindre. Par ailleurs il faut veiller à ce que les activités auxquelles ces objectifs correspondent soient (autant que faire se peut) rendues observables pour permettre une prise d'information optimale au cours de l'essai pédagogique. Ceci rend indispensable une élaboration explicite de la stratégie pédagogique retenue par le groupe en formation, et surtout une analyse très précise de la tâche proposée aux élèves et des processus qu'elle implique.

La perspective de la phase d'analyse, en finalisant ainsi la préparation, entraîne une dynamique de questionnement et d'approfondissement des différentes composantes de la situation pédagogique de référence, et vient constamment infléchir, moduler et rectifier la conception de la stratégie à mettre en oeuvre. Pour construire une observation et prélever des indices d'évaluation, il devient nécessaire d'anticiper l'action pédagogique et de prévoir les réactions possibles des élèves. Le groupe de stagiaires est alors amené à construire un véritable "organigramme prévisionnel" de la séquence, en suivant une démarche par hypothèses qui met en oeuvre :

- . des anticipations causales ("telle intervention devrait avoir tel effet")
- . des projections alternatives ("si je fais ceci, alors les enfants peuvent soit... soit... , si les élèves ont tel comportement, alors je peux soit..., soit...)
- . des prévisions d'occurrences (à tel moment de la démarche, il peut se passer ceci ou cela)
- . des estimations (de la durée de telle ou telle phase par exemple).

Au cours de cette phase de conception de la situation pédagogique, se met en place un véritable jeu de construction / déconstruction / reconstruction qui articule de façons diverses les différents paramètres du système élève/tâche/enseignant. Dans cette combinatoire des multiples composantes de la situation, se mettent souvent en place, dès la préparation, des éléments de variation et de reprise qui seront, le cas échéant, repris en compte au cours de l'analyse du premier essai pour élaborer la reprise.

En raison des contraintes de la construction de l'observation, ce parcours des possibles s'accompagne, au moment des choix pédagogiques du groupe en formation, d'une exigence de rigueur et de précision dans l'analyse de la tâche :

- d'une part, pour qu'une évaluation soit possible, il est méthodologiquement nécessaire d'articuler étroitement la conception pas à pas de la situation pédagogique de référence et les hypothèses sur les indices observables à prélever.
- d'autre part, la construction de l'environnement d'apprentissage doit, autant que faire se peut, objectiver et rendre observables le déroulement d'actions mentales et matérielles des élèves et le résultat de leur activité.

Pour que la préparation puisse aboutir à une conception claire de la situation pédagogique qui sera proposée aux élèves, il est indispensable que le cadre conceptuel de l'analyse de la tâche ait été préalablement compris par le groupe en formation. Nous en présentons ici une synthèse.

1.3.2. Situation pédagogique et tâche

=====

Reprenant un certain nombre d'analyses issues d'une part de la psychologie soviétique, d'autre part du champ de l'ergonomie cognitive, on peut définir dans un premier temps la situation comme "un système fonctionnel constitué par une tâche et un sujet" (Leplat et Hoc, 1983). De même que nous avons déjà souligné en quoi le fait de prendre en compte la situation pédagogique dans la complexité des interactions qu'elle implique avait été l'un des facteurs décisifs de rupture par rapport à la problématique du micro-enseignement qui découpait l'acte pédagogique en unités élémentaires, de même Hoc (1980) désigne le système sujet-tâche comme une "unité fondamentale de l'analyse psychologique du travail".

Par comparaison avec les situations de travail qui sont l'objet de l'ergonomie cognitive et de la psychologie du travail, le propre de la situation pédagogique est :

1. de proposer une tâche conçue par un enseignant qui a une place et un rôle dans le système.
2. de ne prendre sens que par rapport à l'objectif d'apprentissage (et non pas seulement par rapport au résultat obtenu).

Dans la situation pédagogique, la tâche est conçue en fonction des compétences notionnelles ou instrumentales qu'elle implique et qu'elle permet de travailler. Elle s'inscrit toujours dans le continuum d'une progression d'acquisitions en termes de savoirs ou de savoir-faire dont la didactique des disciplines étudie la pertinence . Nous définissons donc la situation pédagogique comme le système sujet / tâche proposée par l'enseignant, le sujet étant ici l'élève comme pôle central du système par rapport auquel l'ensemble des interactions vont prendre sens.

Dans cette perspective, le mode d'intervention de l'enseignant au cours de la séquence peut être considéré comme l'une des variables du dispositif pédagogique. Comme nous le verrons un peu plus loin, la place et le rôle du maître dans le système d'interactions qu'est la situation dépendront de la conception de l'activité-élève dans la tâche proposée et donc de différents modèles pédagogiques de référence.

* Composantes de la tâche

Léontiev (1976) définit la tâche comme étant "un but donné dans des conditions déterminées". Le but (c'est à dire ce qui doit être réalisé ou état final)"doit être atteint dans certaines conditions exprimables selon l'un ou l'autre de 3 points de vue :

- celui des états à parcourir avant l'atteinte de l'état final que constitue le but
- celui des opérations admissibles pour parcourir ces états
- celui de la procédure à mettre en oeuvre pour ce faire, c'est à dire de la combinaison de ces opérations" (Leplat et Hoc, 1983).

Comme le montrent Leplat et Pailhous (1977), on peut distinguer deux points de vue sur la tâche :

- le point de vue "objectif", ou plus exactement objectivé dans des consignes et instructions qui peuvent prendre une forme orale et/ou écrite. Ceci correspond dans un premier temps à la tâche assignée ou tâche prescrite, telle qu'elle apparaît dans la fiche de préparation, et telle qu'elle peut être décrite a priori par l'enseignant qui l'a conçue. Dans un second temps, la tâche prescrite s'actualise dans les consignes et instructions effectivement mises à la disposition de l'élève, avec tous les aléas de la mise en oeuvre (imprévus, oublis, aspects non-verbaux, régulations en cours de route, reformulations etc.). Ceci correspond aux conditions observables de la tâche effective.

- le point de vue subjectif, qui est la manière dont l'élève va interpréter cette tâche prescrite pour se l'approprier et la réaliser. Il s'agit de "la tâche du sujet dans la tâche prescrite, la manière dont le sujet va intérioriser la tâche et s'en faire une représentation, compte tenu des consignes et de ce qu'il sait déjà." (Leplat et Pailhous, 1977). Comme nous le verrons dans la troisième partie, l'importance déterminante de cet aspect subjectif de la prise en compte de la tâche par l'élève sera mise en évidence avec particulièrement d'acuité dans le cadre de séances de laboratoires d'essais pédagogiques en formation continuée, où l'analyse fine de l'activité effective de chaque élève confronté à une même tâche mettra en évidence la nécessité de repenser la tâche à partir d'une centration sur les processus cognitifs de l'apprenant.

La tâche pour le sujet correspond donc à un but qu'il doit atteindre dans un contexte particulier, constitué par "l'ensemble des conditions objectives que le sujet est susceptible de prendre en compte dans la mise en jeu de sa conduite" (Hoc, 1980). Ces éléments objectifs de la tâche prescrite concernent deux aspects essentiels :

1. les consignes et instructions

- * relatives au résultat attendu

- * relatives aux règles du jeu (contraintes liées à ce qu'on peut faire ou ce qu'on a le droit de faire)

- * relatives à l'enchaînement des opérations (procédure indiquant une succession de sous-buts et d'étapes intermédiaires, qui peut éventuellement prendre la forme d'un algorithme ou d'un organigramme)

2. Un environnement structuré ou dispositif pédagogique, c'est à dire un ensemble organisé de variables pédagogiques relevant :

- des moyens et ressources mis à disposition de l'élève (matériel pédagogique, par exemple documents, illustrations, ...)
- de l'organisation du temps de la séquence
- de l'organisation de l'espace de la classe
- de l'organisation du travail (individuel, à deux, par petits groupes, en groupe-classe)
- du mode d'intervention de l'enseignant au cours de la réalisation de la tâche.

C'est l'agencement particulier de ces cinq variables qui fera la spécificité de chaque situation pédagogique et c'est sur cet agencement que pourront porter les variations de stratégies intervenant après un premier essai pour la conception d'une reprise.

Tous ces éléments objectifs et observables du dispositif pédagogique n'ont de sens que par rapport à l'objectif d'apprentissage visé. Comme nous l'avons souligné plus haut, l'objectif pédagogique est le but poursuivi par l'enseignant quand il assigne une tâche à l'élève, c'est-à-dire les compétences qu'il cherche à installer, développer, renforcer chez l'élève. Autrement dit, l'élève en réalisant la tâche met en oeuvre un certain nombre d'opérations correspondant à des compétences acquises ou à acquérir, mobilisant des connaissances et en installant d'autres (savoirs et savoir-faire).

L'une des difficultés majeures de l'évaluation des situations pédagogiques est que si le résultat obtenu est observable, les processus mis en oeuvre par l'élève pour l'atteindre ne le sont pas, le but de la tâche étant distinct de l'objectif pédagogique qui devra être évalué à travers des situations de transfert.

Comme l'a bien montré la démarche de l'évaluation formatrice (Nunziati, 1990), pour préciser les objectifs pédagogiques, c'est à dire ce que les élèves doivent apprendre à travers l'activité proposée, "il faut pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Quelles productions précises attend-on de l'élève en fin d'apprentissage ?
- Avec quels critères seront-elles évaluées ?
- Quelles connaissances savoirs et savoir-faire doit-on acquérir pour satisfaire à ces critères ? De quel "équipement" (méthodes , concepts, savoirs ponctuels) a-t-on besoin pour réussir les travaux envisagés ? Les acquisitions ainsi définies constituent les objectifs de l'apprentissage."

On pourra alors distinguer deux types de critères d'évaluation :

1. Les critères de réalisation ou critères procéduraux qui disent les actes concrets que nous attendons des élèves quand nous leur demandons de réaliser une tâche : à quoi va-t-on voir que l'élève a les compétences requises ? Ces critères concernent deux moments de l'activité :

- la phase de recherche, d'analyse, de planification qui précède la phase d'exécution
- la phase d'élaboration du produit dans sa forme définitive

2. Les critères de réussite, qui concernent les résultats obtenus. Analyser la tâche c'est donc énoncer "les exigences (objectifs compris), les supports et le contexte de l'activité, c'est à dire tout ce qui sera utile au sujet pour régler son activité". (Leplat et Pailhous, 1977). Mais c'est aussi établir une prévision des moyens utilisés par l'élève pour atteindre le but , c'est à dire anticiper les stratégies possibles d'exécution de la tâche et les opérations mises en oeuvre à travers ces réalisation effectives. Il s'agit là d'émettre des hypothèses sur ce que sera l'activité de l'élève, et de réguler la construction de la situation en fonction de l'objectif d'apprentissage visé.

"Une fois la tâche choisie, il est nécessaire de se la redonner comme objet d'étude pour répondre à une série de questions : Quelles sont les connaissances et les significations dont elle suppose la mise en jeu ? Quels sont les sous-buts successifs requis ou que le sujet peut se donner ? Quelles sont les actions successives à exécuter pour atteindre ces sous-buts ? Quelles sont et où sont les informations nécessaires pour régler ces actions ?" (Vermersch, 1984). Pour aller au-delà d'hypothèses trop abstraites sur l'activité supposée du sujet élève confronté à la tâche proposée, il est essentiel de procéder pendant la préparation à une simulation intégrale de la tâche, par les adultes présents, et quand on en a la possibilité, par un enfant du même âge que les élèves auxquels sera proposée la tâche. Ces simulations sont toujours l'occasion de premières rectifications dans les anticipations de l'activité-élève.

Tous ces éléments d'analyse de la tâche seront présents au cours de la phase de préparation et structureront à la fois l'observation et la phase d'analyse qui aura pour fonction de comparer la tâche effective à la tâche prescrite, l'activité prévue et l'activité observée. Comme nous le verrons, l'observation d'une pluralité d'élèves viendra affiner l'analyse et modifier en conséquence les éléments de la tâche proposée.

Avant d'étudier les incidences du modèle ergonomique de l'analyse de la tâche sur la construction de l'observation et sur la conduite de la phase d'analyse, il nous semble intéressant de présenter une typologie des tâches pédagogiques élaborée à partir d'une réflexion sur les activités physiques et sportives (Famose, 1982), mais aisément transposable à toutes les autres situations d'apprentissage. On peut ainsi distinguer :

* des tâches non définies, où, un environnement matériel étant proposé, ni le but ni les opérations ne sont spécifiés. Il s'agit de situations de découverte et de libre exploration, où la part de créativité de l'enfant est importante : il construit lui-même son projet d'activité, se fixe lui-même des buts et trouve les opérations pour les atteindre (les moyens d'exécution).

* des tâches semi-définies : le but et les critères de réussite sont spécifiés, mais aucune indication n'est donnée sur les actions à effectuer pour obtenir le résultat attendu. Il s'agit de situations -problème où l'enfant n'a pas de réponse adaptée toute prête et doit construire une stratégie.

* des tâches définies, où le but et les moyens d'exécution sont indiqués. Ceci correspond souvent à une pédagogie du modèle qui ne prévoit ni marge de liberté ni de temps de recherche dans l'activité de l'élève.

Dans la perspective d'une évaluation formatrice, il est essentiel que soient également explicités auprès de l'élève les objectifs et les critères d'évaluation afin qu'il se les approprie et puisse mettre en place des modalités d'auto-évaluation.

Les différentes composantes du système sujet-tâche à prendre en compte dans l'analyse d'une situation pédagogique étant désormais cadrées, comment se construit l'observation de la séquence en vue de son analyse ultérieure ?

1.3.3. Problématique de l'observation

=====

La phase de préparation permet d'établir un plan prévisionnel de la séquence comportant une analyse a priori de la tâche qui servira de fil conducteur aux observations. La problématique de la formation à l'observation a donné lieu à un certain nombre de théorisations au cours de l'expérimentation (Guilbert et Lang, 1983). Il nous semble toutefois que la méthodologie de la construction de l'observation en LP a été particulièrement clarifiée par la référence explicite au modèle de l'analyse de la tâche précédemment exposé.

En position d'observation directe, l'observateur d'un essai pédagogique va procéder à "un recueil de données portant sur un certain nombre de composantes du contexte et sur des informations relatives aux comportements et aux processus vécus" (Kohn et Nègre, 1991). La spécificité de l'observation en LP peut être résumée en 6 points :

1 - L'action est préparée, ce qui entraîne un mode d'implication particulier des observateurs qui ont participé à l'élaboration de la séquence pédagogique : leur regard est orienté par la connaissance antérieure de la planification de l'action, et par les multiples hypothèses formulées au cours de la conception de la situation. "Pour savoir ce que le sujet apprend, des connaissances préliminaires importantes peuvent être obtenues par l'analyse de la structure de la tâche elle-même, en vue de déterminer les différentes manières possibles de l'exécuter (Simon, 1975)".

L'analyse a priori de la tâche est un guide essentiel pour l'analyse de l'activité. Comme le fait remarquer P. Vermersch (1984), on ne peut mener à bien une observation et comprendre les activités du sujet sans une connaissance suffisante de la tâche. Il est impossible par exemple d'observer un jeu dont on ne connaît pas les règles (qu'il s'agisse de football ou de jeu d'échecs). L'observateur ne peut prélever des indices pertinents et émettre des hypothèses sur l'activité que grâce à la connaissance préalable des contraintes du dispositif et des différentes étapes de réalisation. La phase de préparation donne donc aux observateurs un fil conducteur et crée une attente par rapport à des observables préalablement répertoriés comme indicateurs d'évaluation possibles.

L'observation de la séquence permettra de vérifier l'adéquation de ce qui se passe à ce qui était prévu, ou au contraire de constater des écarts entre la préparation et la réalisation. L'observation des interactions effectives laisse en fait toujours émerger une part plus ou moins importante d'imprévu : l'élément élève comporte toujours une très grande part d'inconnu, et c'est bien ce qui rend l'observation si passionnante : il y a toujours du suspens... de l'inédit, même si on réitère la même situation d'apprentissage à plusieurs reprises...

2. L'action pédagogique est en fait une succession d'interactions, beaucoup moins simple que dans le système sujet/tâche habituellement observé en psychologie expérimentale ou en ergonomie. L'intervention active de l'enseignant dans la séquence et les régulations qu'il met en place à partir des réactions toujours nouvelles des élèves implique une part d'impondérable, une marge d'imprévisibilité qui rend d'autant plus difficile l'observation : il faut apprendre à saisir les éléments déterminants d'une causalité complexe et à prélever dans un réel touffu et diffus les indices qui permettront d'émettre des hypothèses sur les raisons de tel ou tel comportement d'élève dans la tâche.

3. Il s'agit d'une observation finalisée par l'évaluation et la régulation : le but de la prise d'information, c'est le retour à une action plus opérante pour l'élève. Il faut comprendre pour mieux reprendre... L'observation en LP n'a donc pas prioritairement une visée de recherche. Elle est orientée par la perspective de la reprise : il s'agit d'évaluer la pertinence du dispositif pédagogique qui a été construit par rapport à des objectifs d'apprentissage afin de modifier le cas échéant certaines variables de la situation pour mieux atteindre les objectifs. Le processus d'observation a ici cette particularité qu'il s'agit d'utiliser la description de l'action observée pour modifier le mode d'intervention pédagogique : en LP, le feedback doit être entendu dans sa double signification de rétro-information et de rétro-action.

Cette observation fonctionnelle cherche ainsi à comprendre le déterminisme à l'œuvre dans un système d'interaction, mais aussi à en évaluer l'efficacité par rapport à l'activité effective des élèves dans la tâche, à vérifier la validité des hypothèses ou au contraire à les invalider, afin d'en tirer les leçons pour l'action pédagogique ultérieure. Là encore, c'est par rapport aux apprentissages des élèves que l'ensemble du plan d'observation prend son sens. Cette finalisation de l'observation par la perspective d'optimiser l'action pédagogique en fonction des objectifs d'apprentissage entraîne un type d'implication (au sens d'engagement) très particulier des observations en LP.

4. Il existe dans un essai pédagogique différents axes d'observation, tenant aux différentes composantes de toute situation pédagogique :

* observation globale : au plan de la comparaison entre la tâche prescrite (consignes et instructions + dispositif pédagogique prévu pendant la préparation) et la tâche effective (consignes et instructions effectivement données aux élèves, dispositif effectivement mis en place), il importe de prévoir une observation ayant pour fil conducteur cet aller-retour entre prévision et réalité de la structure formelle de la séquence. Cette observation séquentielle et diachronique de la situation globale se double d'une observation synchronique et systémique des interactions. C'est à travers cette observation de l'ensemble de la situation que vont se mettre en place des hypothèses sur les aspects déterminants de la séquence.

Souvent le formateur est dans cette position d'observateur global, ce qui pose la question de savoir ce que deviendront ses hypothèses évaluatives et interprétatives au cours de la phase d'analyse, où l'ensemble du groupe de formés se doit de construire un sens qui n'est jamais immédiatement lisible, et ceci d'autant moins que l'observation est plus pointue... C'est pourquoi il est intéressant qu'à tour de rôle les stagiaires puissent se former à ce regard global qui laisse ouvert le champ des hypothèses sur les aspects les plus importants à analyser en vue de la reprise.

* observation du prestataire : qu'en est-il de son mode d'intervention aux différentes phases de l'essai ? Comment réagit-il aux imprévus ? Comment régule-t-il son action par rapport aux comportements des élèves ? Que voit-il et quels sont les éléments qui lui échappent ? Par exemple, il ne voit pas que tel groupe d'élèves a fini depuis longtemps et fait tout autre chose, il ne voit pas que tel élève lève la main depuis cinq minutes etc. Tout ce qu'il ne voit pas, n'entend pas, et qui pose problème en termes de régulation, doit être noté (il est bien sûr souhaitable que ces éléments d'information qui ont échappé au prestataire en cours d'action puissent lui être montrés sur le document vidéo).

* observation des élèves : il est souvent intéressant pour chaque observateur de choisir un ou deux élèves dans le cas d'un travail individuel, ou de rester auprès d'un groupe dans le cas d'une observation de travail de groupe. Dans la perspective d'une compréhension de l'activité cognitive de l'apprenant face à la tâche, il est impossible d'observer correctement un grand nombre d'élèves.

Dans tous les cas, les observateurs/élèves en LP ne sont jamais au fond de la classe, mais au plus près de l'élève observé, afin de pouvoir noter le déroulement des actions matérielles de l'enfant. Ils ont pour consigne absolue de ne pas intervenir, mais de renvoyer au seul prestataire s'il y a une demande de précision ou d'explication de la part d'un élève : "tu t'adresses au maître"... Cette consigne est importante pour permettre une analyse de la prestation sans facteurs de "brouillage" par des interventions extérieures. La proximité des observateurs par rapport aux élèves ne pose aucun problème si on a pris la précaution d'expliquer aux élèves le travail qui se fait.

5. Le recueil de données

"La détermination très précise du projet d'observation doit donc d'abord répondre à la question très simple : quelles informations prélevées dans la situation me renseignent de manière significative et me permettent de construire une représentation aussi objective que possible de la situation ?... Il faut alors se doter d'instruments adaptés et construire un dispositif d'observation cohérent." (Guilbert, 1985b). Ces instruments doivent être conçus de telle sorte qu'ils "collent" à la tâche, qu'ils soient fonctionnels et qu'ils permettent de noter un maximum de choses rapidement sans perdre trop longtemps de vue l'objet de l'observation.

Comme nous l'avons déjà dit, l'analyse de la tâche est le point de départ indispensable pour la construction d'instruments d'observation adaptés de l'activité effective. Par exemple, concernant une séquence où les élèves doivent remettre en ordre des images séquentielles, il convient de préparer une description des images et un code facilement assimilable qui permette de noter la succession de toutes les opérations effectuées par un enfant.

S'il s'agit de la mise en séquence de la construction d'un bonhomme de neige, on peut soit disposer d'un second jeu d'images numérotées, qui permet de coder que l'enfant prend l'image 2 pour la mettre en premier puis se ravise et met la 4 en premier, déplace la 6 pour la mettre en second, etc. Si on estime que l'ordre alphabétique n'est pas susceptible d'interférer dans l'esprit de l'enfant avec la relation d'ordre attendue, on peut tout simplement noter d'une lettre chacune des images dans un ordre arbitraire bien entendu. Ou encore, s'il existe une image du bonhomme avec juste un corps, puis corps + tête, puis corps, tête, chapeau, coder par exemple pour cette dernière CTCH (corps tête chapeau). Ou même effectuer un dessin simple schématisant chaque image... Chaque observateur est libre de privilégier tel ou tel type de codage, à partir du moment où il lui convient et permet de noter le maximum d'observables. Dans tous les cas de figure, c'est pendant la préparation et en suivant une analyse préalable détaillée de la tâche permettant de passer en revue les différentes opérations nécessaires pour atteindre le but, et en effectuant une simulation de la tâche et de la notation des observables que doivent être mis au point les instruments d'observation, afin que chaque observateur ait le temps de se les approprier.

6. Les différents axes du plan d'observation sont répartis sur plusieurs observateurs qui ont une place et un statut différents dans le dispositif de formation L'observation en LP est le fait d'une élaboration collective, ce qui permet de la situer dans le champ d'une observation participante, qui se caractérise par le fait :

- "1. de s'appliquer à des situations en évolution, selon un projet plus ou moins défini
- 2. de concerner l'ensemble des partenaires impliqués dans le projet
- 3. d'avoir une fonction de régulation dans la mise en oeuvre du projet
- 4. de reconnaître la contribution du praticien à la connaissance des phénomènes qu'il vit." (Postic et de Ketele, 1988)

Cependant, cette construction collective du sens est produite à partir de lieux et de focalisations distinctes de la part des sujets impliqués dans le processus. En effet, les observateurs d'une séance LP peuvent avoir différents statuts, signifiant différents regards et différents degrés d'implication.

- le prestataire est observateur partiel de son action et a un degré d'implication maximal dans ce qui se jouera au cours de la phase d'analyse. Même s'il n'est que le "porte-parole" du groupe de préparation, c'est avec toute sa personnalité de futur enseignant qu'il s'est approprié la séquence, et il est nécessairement le plus éloigné d'une observation "objectivante" et le plus proche d'une observation "participante"... L'enjeu de l'évaluation de l'action pédagogique est bien entendu plus important pour lui dans la mesure où son mode d'intervention a été l'une des variables qui seront passées au crible de la quête de compréhension des interactions. Il y a donc là une double implication, puisque il est non seulement partie prenante de la préparation, mais aussi et surtout acteur principal de l'action pédagogique : l'enjeu pour le prestataire est bien de tenir son rôle de "régulateur" du système, à partir de la prise d'information qui est la sienne au cours de l'essai. Il est aussi le seul du groupe de stagiaires à être un sujet-objet d'observation pendant la séquence.

- les observateurs qui se sont répartis les différents axes d'observation n'ont qu'une vue extrêmement partielle de la situation, ce qui crée des conditions d'écoute des apports des autres tout à fait intéressantes. Pour se construire une représentation d'ensemble, chaque observateur doit nécessairement avoir recours aux observations des autres. Les observateurs ont une part d'implication importante dans la mesure où ils ont participé à la phase de préparation et où le recueil de données qu'ils effectuent constituera un élément d'évaluation de leurs hypothèses pédagogiques. Par ailleurs, dans le travail de groupe en LP, chaque observateur est susceptible de prendre en charge la conduite du second essai, ce qui finalise son engagement dans le travail de prélèvement d'indices pertinents pour l'analyse.

Dans certains dispositifs, il peut arriver qu'il y ait un observateur n'ayant pas participé à la préparation. Ce point de vue "naïf" sur la séquence est toujours intéressant : il correspond à une observation qui n'est pas orientée par le fil conducteur de l'analyse de la tâche qui fonctionne nécessairement comme un filtre. Ceci laisse l'observateur candide libre de prélever des indices qui ne rentrent pas dans le cadre préalable des anticipations, et peut constituer un apport d'information précieux, en grande partie grâce au moindre degré d'implication, et donc à la distanciation plus grande de ce point de vue. Cette situation est d'ailleurs celle du formateur en visite lors des stages-terrain.

- le formateur, dans les dispositifs LP, peut avoir plus ou moins participé à la préparation. Il a généralement une observation globale de la séquence, quelque fois il s'attache à faire le script en vue d'utiliser certains passages vidéo de manière privilégiée pendant l'analyse. On peut noter la différence et la complémentarité de regard entre un didacticien et un psycho-pédagogue, d'où l'importance de co-interventions.

- le caméraman enfin, suit le plan de tournage fixé par le groupe lors de la préparation. Selon que l'on fonctionne en mode "appropriation" ou en mode "exploration", la caméra pourra se centrer davantage sur le prestataire ou sur les enfants. La préparation de l'observation vidéo implique que le groupe se demande, en fonction de ses hypothèses de travail, quel découpage de la réalité doit être privilégié.

Le plan de tournage est souvent construit en fonction des différents temps de la situation pédagogique, avec des focalisations qui peuvent varier selon l'activité respective du maître et des élèves au cours de la séquence. Cela suppose aussi que l'on décide si on souhaite que la bande vidéo soit complémentaire, ou au contraire redondante, par rapport aux consignes données aux observateurs en direct. La vidéo peut apporter des éléments que personne n'a pu observer en direct. Elle peut aussi relativiser ou remettre en question certaines observations.

Le fait d'être à la caméra constitue un apprentissage très efficace de l'observation : pour restituer l'importance de certaines interactions, ou le caractère signifiant de certains comportements d'élève il faut aussi apprendre à percevoir dans la complexité de la situation tel ou tel découpage du réel qui permettra de confirmer ou d'infirmer certaines hypothèses de la préparation. Ceci nous amène à étudier de plus près le rôle de la vidéo dans le dispositif LP.

1.3.4. Le statut de la vidéo

=====

*** Observation directe et vidéo**

L'observation directe comporte des limites intrinsèquement liées aux moyens limités de prise d'information du sujet humain sur une situation à la fois complexe et évanescence, sans possibilité d'arrêt sur image ni de retour en arrière... ce que nous permet précisément le magnétoscope. Paul Fraisse, cité par Vermersch (1984) notait déjà en 1963 : "la pauvreté de nos observations simultanées ne peut être compensée qu'en ayant recours à d'autres enregistreurs que la perception humaine, cinéma, photographie, magnétophone offrent aujourd'hui le moyen de fixer l'observation fugitive et de la reprendre aussi souvent et aussi longuement qu'il est nécessaire. Tout le monde le sait et cependant trop de personnes se fient sans inquiétude à leurs yeux et à leurs oreilles".

Ce qui était vrai du magnétophone ou du cinéma l'est bien sûr encore plus du camescope... L'enregistrement, même s'il opère toujours un découpage du réel, ne livrant qu'une image partielle et donc partielle de la situation, crée toutefois un effet de réalité qui a souvent force de preuve. Il pallie le manque de précision des prises de note et "élargit notablement les informations disponibles tout en engendrant des problèmes méthodologiques nouveaux" (Vermersch, 1984).

La force de la vidéo est de redonner à voir et à entendre ce qui a été enregistré d'un pan de passé dont il ne reste que des souvenirs marqués par la subjectivité de chacun, ou des notes dont la validité ne peut sans l'enregistrement, être établie. Quelle que soit la part de l'orientation du regard du caméraman, ce que la bande vidéo a enregistré n'a pas été manipulé... il y a là une puissance tout à fait remarquable de cet outil qui permet au prestataire de réentendre par exemple la formulation même de ses consignes, sans pouvoir y opposer de dénégations souvent sincères, qui force la conviction... alors que les mêmes paroles restituées pas le formateur laisseront le stagiaire sceptique, sinon indigné et figé dans un déni qui bloque souvent le processus de formation. La neutralité-machine de la caméra est un argument redoutable dans la nécessaire reconstruction des représentations qui s'opère au cours de la phase d'analyse.

* spatial et temporel

L'enregistrement vidéo s'avère immédiatement pertinent pour analyser de plus près tout ce qui relève des aspects spatiaux d'une séquence. Par exemple, le visionnement en avance rapide peut donner une idée synthétique souvent saisissante des déplacements de l'enseignant dans la classe. D'autre part tous les aspects proxémiques sont aisés à mettre en évidence. J'ai le souvenir d'une séquence où l'on voyait très clairement une alternance entre des moments où le stagiaire, quand il se sentait à l'aise, était proche des élèves, au milieu d'eux, et où, à chaque question susceptible de le déstabiliser, on le voyait se reculer et prendre de la distance par rapport au groupe d'enfants.

Mais plus encore qu'un outil d'exploration du spatial, "l'outil que représentent les enregistrements vidéo est le moyen indispensable pour entrer dans une étude du détail temporel... L'essentiel repose sur une

exploration de chacun des instants pour les mettre en relation, ce qu'aucun autre moyen ne permet (et surtout pas l'observation instantanée)" (Vermersch, 1984). En restituant le déroulement chronologique de la conduite, l'outil vidéo permet de retrouver, et de revisionner autant de fois qu'on le souhaite, avec l'utilisation possible et précieuse du ralenti et de l'arrêt sur image, les observables qui serviront de support à la construction du sens. En fonction de l'objet d'étude choisi, on pourra tenter une reconstitution de la logique de l'action du prestataire, ou de la logique de réalisation de la tâche par l'élève, ou encore de l'enchaînement des interactions.

* Rendre observable et filmable

L'utilisation de la vidéo induit une contrainte méthodologique au cours de la préparation qui consiste à construire la situation pédagogique de telle sorte qu'il y ait le maximum d'observables, d'éléments rendus visibles et par conséquent filmables. Comme le fait remarquer de Ketele (1980), "le gros problème réside dans notre incapacité d'observer directement ce qui se passe dans la tête du sujet. Nous sommes donc amenés à produire des inférences sur les processus mentaux à partir de l'analyse de leurs produits ou - ce qui est déjà mieux - des procédures observables utilisées. Encore faudrait-il bien penser à présenter aux apprenants les situations les plus propices à l'observation des procédures. Nous pensons particulièrement à des situations-problèmes qui exigent une manipulation, une représentation (graphique ou autre), une verbalisation pas à pas."

L'analyse précise de la tâche-élève est un guide tout à fait efficace pour se demander, à chaque étape de la situation, de quelle manière on pourra obtenir la restitution d'une information sur les actions matérielles et mentales du sujet. Il est intéressant de noter que pendant longtemps les situations privilégiées en LP étaient liées à certaines disciplines, ou à certains types de situations.

On travaillait souvent en travaux manuels ou en éducation physique, où le recueil d'observables était d'emblée très riches. En Français, le type même de situation privilégiée était le travail de remise en ordre d'images séquentielles ou de fragments de bande dessinée ; en mathématiques, les analyses d'enregistrement les plus riches étaient celles de situation où il y avait des manipulations.

La lecture détaillée de la bande vidéo fournit, par rapport à ces comportements observables, une foule d'éléments non perçus par l'observation en direct, qui apporte des informations nouvelles sur la conduite des élèves, et vient enrichir l'analyse de la tâche par la description de l'activité effective. "Au fil du dépouillement, se fait une 'invention' d'observables, dans la mesure où certains faits négligés au premier abord se mettent à prendre sens et sont alors systématiquement notés. Ainsi au fur et à mesure que le travail de transcription avance, se construit et s'enrichit un ensemble de catégories descriptives qui pouvait en partie être anticipé mais qui ne peut vraiment être précisé qu'au fur et à mesure." (Vermersch, 1984).

Un exemple intéressant de cette dialectique entre analyse de la tâche et construction de l'observation m'a été fourni lors d'une séance LP où la tâche élève (grande section de maternelle) était la suivante : sur une table étaient disposées des boîtes comportant une étiquette avec un nom d'animal écrit en script (poule, mouton, vache, cheval, cochon, lapin). Dans chaque boîte, plusieurs exemplaires de figurines en plastique représentant l'animal correspondant. Dans la boîte "poule", les poules, etc. Chaque enfant a devant lui une feuille de carton à six cases. Dans chaque case, une étiquette exactement semblable à celles figurant sur les boîtes, disposées selon un ordre arbitraire et différent pour chaque enfant. L'enfant doit prendre une étiquette, aller voir les boîtes, comparer son étiquette avec les différentes étiquettes des boîtes, repérer celle qui est la même, prendre l'animal correspondant, retourner à sa table et poser dans la case l'étiquette et l'animal correspondant. Une fois la tâche réalisée, on devrait avoir sur les tables dans une case l'étiquette "cheval" avec la figurine cheval, etc., ce qui donne un moyen d'évaluation a posteriori que la comparaison des deux étiquettes a donné lieu ou non à erreur.

Au cours du premier essai, le cameraman centre son observation sur les tables, si bien que l'on constate au visionnement vidéo un certain nombre d'erreurs, sans disposer d'éléments d'explication au plan de l'activité cognitive de l'enfant dans la comparaison des étiquettes. Les observateurs disposent de quelques indices, mais qui ne permettent pas de comprendre un certain nombre d'erreurs, car "cela allait trop vite, les enfants étaient tous les uns sur les autres autour des boîtes", etc. On décide donc, d'une part d'aménager l'espace en séparant les boîtes-animaux de manière à aérer la circulation des élèves, d'autre part de modifier le dispositif d'observation. La caméra restera fixée sur l'activité des enfants devant les boîtes dans la comparaison des étiquettes, c'est à dire sur la phase processus et non sur la phase résultat de l'activité (sur la table). Par ailleurs chaque observateur observe un enfant et un seul.

La phase d'analyse permet de repérer les problèmes suivants :

- Un enfant prend l'étiquette à l'envers et reste perplexe devant l'image en miroir inversé du mot cochon, sentant apparemment que c'est à la fois presque la même chose et quand même différent, sans résoudre le problème. Le prestataire intervient en retournant l'étiquette, fournissant à l'enfant la solution qui lui apparaît comme magique, sans qu'il ait eu l'occasion de comprendre le "renversement" de situation.
- L'analyse des erreurs soulève de nombreuses questions. Certains élèves semblent se contenter de l'identité d'une partie du mot pour en déduire l'identité du tout : il suffit qu'il y ait "on" dans deux mots pour que ce soit pareil (cochon et mouton qui ont la même silhouette), ou encore "ch" (confusion entre cochon et vache, qui sont aussi deux mots ayant une silhouette proche , pour un autre élève). La confusion entre cheval et vache peut venir de la présence du "ch", mais aussi du fait que les deux mots sont composés quasiment des mêmes lettres (seul le "l" de cheval est en plus).

On observe aussi dans le document vidéo la différence entre des élèves qui comparent les lettres terme à terme en plaçant les deux étiquettes exactement l'une sous l'autre, ce qui est très facilitant, et ceux qui décalent une étiquette l'une par rapport à l'autre, quand ils ne la placent pas horizontalement à côté l'une de l'autre. On voit bien dans cet exemple la richesse d'analyse qu'a autorisée le changement de focalisation de l'observation d'un essai à l'autre. On voit aussi les limites des hypothèses que l'on peut formuler à partir des observables : pour un certain nombre d'enfants, impossible de savoir s'ils compareraient la globalité du mot, une partie, les lettres terme à terme, etc... Il aurait fallu aller le leur demander.

La limite objective non seulement de l'observation directe, mais aussi de l'enregistrement vidéo, est de ne pas permettre d'aller au-delà de ce qui est audible, visible, ou directement inférable. Cette limitation de l'analyse, qui laisse intact le mystère de la "boîte noire" du fonctionnement cognitif de l'élève, sera en partie dépassée par l'introduction de questionnements d'explicitation a posteriori, rendant possible l'utilisation dans l'analyse de matériaux nouveaux ainsi mis à jour (cf. troisième partie). Comme disait mon collègue P. Lamouroux, *"la boîte noire n'est pas si boîte que ça."* Avec l'explicitation, le champ de l'analyse pourra s'étendre aux activités de comparaison d'étiquettes, mais aussi de calcul mental, de lecture ou de dictée..., situations pour lesquelles la vidéo ne nous offre que peu de prises pour une description de la conduite.

* Vidéo et travail sur le non-verbal

Si elle ne permet pas d'accéder à la "pensée privée" (Vermersch, 1992) du sujet, la vidéo est en revanche un outil irremplaçable de travail sur les éléments non-verbaux des interactions. Dans la passation des consignes par exemple, il est fréquent que le prestataire fasse inconsciemment des gestes qui auront une incidence sur la compréhension (ou la non-compréhension !) par les élèves de la tâche à accomplir.

Le fait de pouvoir revisionner le document est un élément de prise de conscience très important pour l'acteur de la séquence, dans la mesure précisément où toute une partie de la gestuelle est effectuée sur un registre non-conscient. Comme cela a pu être maintes fois noté, la restitution verbale par un observateur extérieur n'a jamais autant de force de conviction que le fait de pouvoir constater de visu la réalité d'un comportement dont on n'a aucun souvenir immédiatement accessible.

Quelques exemples de ces comportements non-verbaux inconscients et déterminants dans l'interaction avec les élèves :

* Il s'agit d'obtenir un tracé différent pour chaque enfant d'un cheminement libre d'un point à un autre. Au tableau sont matérialisés deux points A et B situés l'un au dessous de l'autre. Le prestataire passe oralement les consignes suivantes : "Vous tracez un chemin du point A au point B, et vous le dessinez comme vous voulez ce chemin, absolument comme vous voulez". On constate que tous les enfants sans exception ont tracé un demi-cercle orienté vers la droite, de A à B.

Le prestataire s'étonne. Le visionnement lui montre son comportement non verbal : en même temps qu'il dit "du point A au point B", il fait inconsciemment au tableau un geste en demi-cercle de A à B, geste qui sera reproduit par les enfants, apparemment beaucoup plus sensibles à la modélisation visuelle qu'aux consignes orales.

* Autre exemple du même ordre : sur un test de mémorisation d'un tableau de nombres, je demande aux stagiaires de me restituer "la colonne de droite de bas en haut" et en disant "la colonne de droite", je fais inconsciemment un geste désignant cette colonne de haut en bas. La moitié environ des stagiaires ont suivi la consigne orale, soit qu'ils n'aient pas vu mon geste, soit qu'ils aient été plus sensibles à ce qu'ils entendaient qu'à ce qu'ils voyaient, l'autre moitié a suivi la consigne gestuelle et restitué la colonne de haut en bas !

* Une autre incidence des aspects non-verbaux de l'interaction maître-élève que permet bien de mettre en évidence la vidéo relève d'indications non-conscientes de la solution par le maître. Par exemple, dans la remise en ordre d'images séquentielles, le prestataire, reprenant une hypothèse de l'enfant, dit : "Si c'est avant, tu vas la mettre où ton image ? Et en même temps, il montre du doigt inconsciemment le bon emplacement." Puis se réjouit de voir l'enfant bien placer son image, déduisant de ce comportement que la correspondance entre le avant temporel de l'histoire et le "à gauche" spatial de la bande dessinée est une compétence acquise alors que l'enfant n'a fait que suivre l'indication gestuelle inconsciente du maître.

* Problématique de l'image de soi

L'importance du visionnement pour la prise de conscience de ce type d'interactions non-verbales pose la question du rapport du prestataire à sa propre image et du travail de reconstruction des représentations qui s'opère à travers le visionnement d'une séquence dont on est l'acteur pédagogique.

L'image que restitue la vidéo

n'est "pas nécessairement la même que l'image interne élaborée par chacun comme représentation de soi pour soi et qui fournit le noyau structural de catégories et de valeurs, instable mais permanent, de ce que certains conviennent d'appeler son identité." (Linard et Prax, 1984) Elle n'est pas non plus celle que nous renvoie le regard des autres.

On peut toutefois constater que, faute de formation adéquate et d'outils méthodologiques fiables, les formateurs LP n'ont jamais abordé de front la question de l'image de soi dans le vécu autoscopique. La lecture des comportements s'effectue que par rapport à leur finalité professionnelle. L'expérience que fait le stagiaire de son image enregistrée n'est pas occultée, mais abordée indirectement, médiatisée par la réflexion collective sur la situation pédagogique dans son ensemble.

Un premier point essentiel pour le respect de chacun est la libre adhésion des stagiaires à une formation intégrant la vidéo. L'un des principes déontologiques du LP est que les stagiaires sont volontaires pour tenir le rôle de prestataire. Par ailleurs, le fait de pouvoir ménager à la fois des temps de travail en groupe (se voir, mais en présence du groupe de pairs) et des temps d'autoscopie (visionner le document seul ou avec un formateur de son choix) est également un facteur important de l'intégration des éléments d'information que renvoie au stagiaire le visionnement de sa prestation. "Se décaler par rapport à sa pratique, ...c'est intégrer le regard multiple des autres sur soi-même." (Mottet, 1986b).

Outre le contrat de formation qui implique nécessairement la libre adhésion au principe d'une prestation enregistrée, le dispositif LP permet la mise en place d'un certain nombre de garde-fous méthodologiques par rapport à une éventuelle fragilité du stagiaire quant à des problèmes touchant à son identité, susceptibles d'émerger lors d'une confrontation à son image en vidéo . "Si l'analyse doit expliciter de l'implicite, ce passage est effectué par des médiations : autant de moyens, d'objets sur lesquels il est possible d'avoir des "prises", pour lesquels il est possible de construire des outils d'appropriation et qui ne renvoient pas la personne en formation à la contemplation paralysante de ses difficultés ou à sa vacuité... Le passage par des médiations est bien condition d'une "prise en main" par la personne de son action, de ses représentations ou de ses démarches : l'autonomie suppose la mise à distance, la séparation et la réappropriation sur un autre plan." (Lang, 1986).

La médiation de la tâche permet de ne prendre en compte la prestation qu'en tant que moyen au service de l'objectif élève. La médiation des pairs permet de positionner le prestataire en porte parole du groupe de préparation. "La préparation étant collective, la structure de groupe joue un rôle sécurisant : l'évaluation de la séquence, de sa préparation, des hypothèses n'est pas l'évaluation d'une personne par d'autres, mais le retour critique d'un groupe sur son propre travail. La situation d'analyse n'est pas menaçante, en particulier pour le prestataire, pour autant que le groupe collectivement est responsable de l'action et que la tâche de chacun est complémentaire de celle des autres." (Lang,ibid.)

Il s'agit bien là d'une façon de "dépersonnaliser" la séquence, de créer une distanciation permettant de mieux construire l'objet de l'analyse. Il s'agit de comprendre la dynamique des interactions en jeu dans la situation en créant les conditions d'un regard aussi objectif que possible par une désimplication, une prise de recul, une décentration rendue possible par le dispositif. Ceci a longtemps correspondu, dans les pratiques de vidéo-formation en Ecole Normale, à un choix méthodologique et déontologique de ne pas aborder de front certains aspects de la dimension personnelle de l'implication du prestataire. J'analyse aujourd'hui cette position comme relevant en partie d'un manque de formation des formateurs les empêchant de savoir comment prendre en compte la dimension personnelle de l'implication du stagiaire dans sa pratique d'enseignant. Nous verrons en quoi l'approche de l'entretien d'explicitation, en instaurant une écoute du vécu subjectif permettant la mise en mots des aspects individualisés de chaque prestation, viendra répondre à ce manque en complétant l'objectivation des pratiques par la prise en compte de leur sens subjectif (cf. quatrième partie).

Distanciation, recul, décentration, autant de termes qui correspondent à la volonté de poser la situation pédagogique comme objet d'analyse, le but étant bien dans la phase rétrospective de l'analyse en LP d'aller au plus près de la restitution des faits par le recoupement des différents feedbacks sur la séquence. La vidéo, avec le caractère têtue des fragments de réel qu'elle exhibe, est en ce sens la pierre angulaire du dispositif d'observation. Garante d'une objectivation minimale des représentations par la confrontation des regards à des éléments d'image et de son que l'on peut indéfiniment revoir et réentendre sans qu'ils subissent la déformation des rationalisations a posteriori, la vidéo permet de situer la dynamique LP dans ce que R. Kohn et P. Nègre appellent une "visée objectivante".

* place de la vidéo dans la phase d'analyse

Très significative à cet égard a été l'évolution de l'utilisation de la vidéo au cours de la phase d'analyse avec l'importance de plus en plus grande prise par la lecture détaillée de l'enregistrement. Au début de l'expérimentation LP, il était fréquent de faire un appel ponctuel à la vidéo à mesure que l'analyse avançait, pour vérifier un point ou chercher un élément d'information qui manquait dans les différentes observations. Un autre mode de recours à la vidéo a été le pointage à partir du script de la séquence, de passages particulièrement importants à étudier. Toute la question est alors de savoir qui décide de ces moments, l'orientation de la phase d'analyse étant déterminée par la focalisation des regards à partir d'un choix préalable. Ce choix, sous-tendu par une analyse implicite que viendra bien souvent confirmer le visionnement (faute de prendre le temps de visionner d'autres passages qui infléchiraient autrement l'analyse), est le plus souvent effectué par le formateur, ce qui pose bien entendu la question de la prise de pouvoir dans le processus d'analyse.

Enfin, on en est venu de plus en plus à tenter de reconstituer patiemment l'enchaînement des interactions avec l'aide de la vidéo : il s'agit alors de comprendre la logique interne de la séquence en construisant l'analyse à partir de la lecture suivie de l'enregistrement, en respectant le suivi chronologique des faits, avec la possibilité d'utiliser l'avance rapide, mais aussi et surtout le retour en arrière et le ralenti. C'est ce mode d'utilisation de la vidéo qui deviendra dominant dans la mesure où il permet d'approcher la logique d'une situation pédagogique sans induire trop vite un cadre interprétatif. Ce qui suppose des phases d'analyse longues, et le créneau institutionnel pour le faire, et donc des choix à opérer dans l'économie globale des démarches de formation.

La vidéo a donc eu, à mesure de l'évolution des LP, une importance croissante dans le dispositif. D'un rôle quasi-symbolique de la caméra comme garant du dispositif, on en est progressivement venu à articuler l'ensemble du travail des phases d'analyse autour de l'étude de l'enregistrement vidéo, véritable pôle de référence pour la confrontation des différents regards sur la situation pédagogique.

1.3.5. Phase d'analyse et processus d'analyse

=====

"La réflexivité des dispositifs LP n'est pas celle du miroir mais celle de la médiation et du détour. Ici la pratique se construit en intégrant la distance à elle-même, en établissant entre l'action et l'observation une mise en circuit qui passe d'abord par leur dissociation... C'est ainsi qu'autour d'un essai pédagogique s'ordonne une multiplicité de points de vue différemment focalisés et instrumentés dont la fonction est de produire une information susceptible d'aider à la réorganisation de l'essai."

G. Mottet (1986b)

De même que la pédagogie institutionnelle "a montré l'importance des techniques et des structures comme éléments médiateurs des relations dans le groupe- classe conçu comme un groupe de travail et de production" (Foucault et Mary, 1979), de même le travail en LP est fondée sur une conception du travail en groupe et de l'importance des outils médiateurs.

Dans son article sur "Les phases d'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques" (1986), V. Lang pointe l'importance déterminante de la médiation-vidéo et de la médiation du groupe qui permettent la multiplication des "regards, des perspectives, des informations en retour sur l'action" au cours de la phase d'analyse, dans une perspective de décentration et de réflexivité : "Dans ce moment rétrospectif et descriptif, chacun, formateurs et formés, a tendance à mêler jugements d'évaluation, jugements personnels et d'expérience, etc., à la description construite des faits. La difficulté ici n'est pas tant de neutraliser ou d'empêcher de tels jugements de valeur que de les expliciter : à quelles attentes et représentations renvoient-ils ?..."

L'enregistrement vidéo et la confrontation des différents points de vue rendent possible, en créant des conflits socio-cognitifs multiples, une prise de conscience des filtres implicites et des cadres interprétatifs de chacun. Mais ce qui est visé dans cette mise à jour, c'est plus la description "objective" des faits que l'analyse critique des représentations, dont le côté idéologique constitue le négatif révélé par la recherche même d'une "vérité historique" toujours visée et jamais atteinte. Nous sommes bien, y compris dans ce travail de réflexivité sur les représentations et les modèles de référence, dans une "visée objectivante", dans une perspective de "décentration systématique amenant le chercheur à multiplier les démarches qui lui font prendre du recul, confronter sa vision à celle des autres, soumettre son travail à une vérification externe." (Postic et de Ketele, 1988)

Par ailleurs, "la situation déborde de toute part ce que l'humain peut en connaître. L'évènement n'est pas la situation. L'évènement est ce sur quoi l'observateur porte son attention. Du même coup celui-ci crée un non-évènement puisqu'il choisit de ne pas donner sens à certains aspects de la situation" (Kohn et Nègre, 1991). Mais s'il y a bien en LP mise en évidence de ces "invisibilisations", c'est pour en prendre acte et mieux cibler ce dont on parle en fonction des objectifs pédagogiques poursuivis, le but étant d'aller au plus près d'une reconstitution aussi précise que possible des faits, pour pouvoir construire sur des bases fiables des hypothèses sur ce qui pourrait être amélioré, et donner lieu à variation en vue d'une reprise. La finalisation par l'objectif élève et le retour à l'action découpe un champ de pertinence et implique un principe de négligence d'autres angles d'analyse possibles de la complexité de la situation de référence. "La description ne peut, par définition, rendre compte de la totalité de l'action... Que l'analyse délimite son champ est légitime : c'est au groupe de construire l'objet de son travail" (Lang, *ibid.* p. 134)

Dans le travail en LP, il s'agit donc d'abord de décrire pour pouvoir ensuite évaluer et reconstruire. La visée objectivante caractérise le premier temps de l'analyse qui est un moment rétrospectif de description

des faits observés et enregistrés dans le but de reconstituer la logique des interactions. Le second temps est un temps évaluatif, et le troisième un temps prospectif de reconstruction de l'action à partir d'hypothèses nouvelles issues des deux premiers. Décrire, évaluer, reconstruire, nous retrouvons ici les trois moments (plus logiques que chronologiques) de la phase d'analyse souvent décrits dans les textes du CCEN et de Média-Formation (Mottet, 1986 ; Lang, 1986).

* DECRIRE, INTERPRETER : visée objectivante et statut des hypothèses

Il s'agit, autant que faire se peut, de reconstruire une description aussi objective que possible de la séquence, les interprétations ayant explicitement statut d'hypothèse. La construction de l'observation est guidée par cette visée objectivante : "La détermination très précise du projet d'observation doit d'abord répondre à la question très simple: quelles informations prélevées... me renseignent de manière significative et me permettent de construire une représentation aussi objective que possible susceptible de donner à la situation toute la richesse attendue." (Guilbert, 1985).

La gestion des différents feedbacks sur l'essai consiste à permettre une reconstitution aussi fidèle que possible, par triangulation c'est à dire recoupement des différentes sources d'information disponibles : enregistrement vidéo, confrontation des regards pluriels des différents observateurs et du point de vue du prestataire, étude des traces élèves (brouillons, productions, etc.). L'ensemble du dispositif étant finalisé par la reprise, par le retour à l'action qui permettra de mieux atteindre l'objectif élève, il est essentiel de pouvoir émettre des hypothèses sur les éléments déterminants de telle ou telle interaction du système. Quels sont les effets des différentes variables pédagogiques, des interventions du prestataire par rapport à l'effectuation de la tâche par l'élève ?

Il faut commencer par décrire les faits pour pouvoir les comparer aux attentes.

Les outils de description de l'observable que sont une observation instrumentée à partir de points de vue multiples, et l'enregistrement vidéo, sont le garant méthodologique d'un principe qui veut que l'interprétation ou plutôt les interprétations possibles de la raison d'être de tel ou tel comportement des élèves soient toujours livrées en dernière instance, à titre d'hypothèses. Quand interprétation il y a, elle vient au terme de l'analyse descriptive. Elle s'énonce explicitement comme interprétation, tente d'énoncer les cadres théoriques de référence, et donc a un statut explicitement hypothétique. Nous retrouverons en fin de troisième partie le même souci méthodologique dans la démarche de l'explicitation qui instaure un type d'écoute mettant nécessairement dans un premier temps tout cadre interprétatif entre parenthèses. Je donne un exemple de remise en question d'une interprétation trop hâtive (par prévention et précipitation comme aurait dit Descartes !) du comportement d'une élève. Il s'agit d'un travail par trois de reconstitution d'une silhouette avec des pièces de carton découpé ("le bonhomme carnaval" - voir descriptif dans le chapitre suivant). Dans l'un des groupes d'élèves, un observateur dit : dans ce groupe la petite fille en rouge n'a rien fait, c'est celle en bleu qui a réalisé quasiment seule le bonhomme".

Le visionnement attentif d'un passage montre que c'est précisément cette petite fille en rouge qui, de manière non verbale, mais avec deux gestes de la main, désigne et fait rectifier à celle qui est en bleu une erreur de positionnement d'une pièce. Il s'agit de fragments d'une ou deux secondes, la main se trouve à l'angle bas gauche de l'écran et peu visible. Ce "détail" si important pour rectifier le jugement porté sur la participation réelle de chaque élève à la tâche, passe inaperçu si l'on ne visionne qu'une fois, et nécessite pour qu'on y prête attention, que l'on se pose au préalable cette question du degré de participation qui orientera la lecture attentive de l'enregistrement.

Il y a en LP deux aspects de ce que V. Lang appelle la sanction du réel :

- d'une part le caractère têtue de l'enregistrement vidéo qui résiste aux interprétations, permet de réfuter des inférences non valides et de dépasser certaines dénégations. Pour un prestataire qui ne se souvient pas avoir formulé telle consigne, la restitution de ses paroles enregistrées a force de preuve, alors que la parole d'un observateur le laissera incrédule. Quand il n'y a pas de vidéo et qu'il y a des observations contradictoires, on ne peut que suspendre son jugement.
- et d'autre part le retour à l'action : Les hypothèses que l'on fait sur le déterminisme de telle ou telle variable sont mises à l'épreuve des faits au cours de la reprise.

La dynamique de l'analyse en LP se situe donc bien dans une visée objectivante : confrontation des regards dans un but de décentration, approche de la réalité dans sa complexité, reconstitution d'une "vérité historique" de la séquence. Les hypothèses construites à partir des observables sur le type de causalité en jeu dans la situation pédagogique (en changeant telle variable on pourrait peut-être mieux atteindre l'objectif visé) vont être mises à l'épreuve de l'action, ce qui implique un travail d'évaluation et de reconstruction.

Par le caractère indissociable des trois moments de description rétrospective, d'évaluation et d'anticipation prospective, la dynamique LP se trouve très précisément dans la même mouvance que ce que décrivent R. Kohn et P. Nègre lorsqu'ils remarquent que "l'observation à visée objectivante se trouve prise dans la turbulence créée par la rencontre des contraintes de méthodes formelles héritées de l'approche expérimentale et l'ouverture grandissante aux préoccupations de terrain... L'expérimentateur devient évaluateur de terrain... : la visée d'action pourrait prendre progressivement le pas sur celle de connaissance. La démarche d'investigation est de plus en plus prise dans le paradoxe d'une approche où l'observateur se doit d'être à la fois dans la rue et au balcon. L'expérimentation, ayant dû s'ouvrir à l'explication, se voit de plus en plus entraînée vers l'évaluation."

* EVALUER ET REGULER

Le processus d'évaluation au cours de l'analyse va consister à comparer ce qui avait été prévu à ce qui a été effectivement observé au plan de la situation pédagogique comme système sujet-tâche. De même que l'analyse de la tâche nous a servi de référence centrale pour étudier la phase de préparation et la construction de l'observation, de même nous partirons du modèle ergonomique de la comparaison entre analyse a priori de la tâche prescrite et analyse a posteriori de l'activité observée pour envisager les différentes dimensions de l'acte d'évaluation en LP.

Si la tâche indique ce qui est à faire, l'activité correspond à ce qui se fait réellement, à ce qui est effectivement mis en jeu par le sujet pour exécuter la tâche prescrite. Comme le souligne de Montmollin (1986) à la suite de Leplat et Hoc, "le couple tâche/ activité constitue moins une opposition qu'une association indissoluble... Il s'agit toujours de la tâche pour un opérateur, mais cet opérateur est encore moyen, abstrait et idéal tant que l'analyse d'activités réelles ne lui aura pas donné une existence individuelle et concrète ; activités qui en retour permettront de modifier la conception de la tâche, laquelle permettra alors une activité plus adaptée..." De la même manière, l'observation de l'activité élève permettra de modifier un certain nombre de paramètres de la situation pour proposer une tâche dans des conditions plus adaptées à l'objectif d'apprentissage poursuivi.

De même que "cette procédure itérative qui va de l'activité à la tâche et inversement est une des caractéristiques essentielles de l'analyse du travail" (Leplat et Hoc, 1983), de même l'aller-retour constant entre conception de la situation pédagogique et activité cognitive de l'élève définit bien le mouvement des variations successives apportées à la conception d'une même situation pédagogique au cours des essais successifs en LP. "Au terme de l'analyse descriptive détaillée (de l'activité) on aura un ensemble de modifications importantes à apporter à l'analyse de la tâche, une fois tenu compte de la façon dont réellement les sujets opèrent, prennent de l'information et structurent leurs conduites" (Vermersch, 1984).

Or, comme nous l'avons déjà souligné, l'une des différences entre analyse du travail en ergonomie et analyse de l'activité cognitive de l'élève en psycho-pédagogie relève du rôle spécifique de régulation du système par l'enseignant. C'est pourquoi, sauf à décider délibérément de centrer l'observation sur la seule activité-élève, ce qui suppose qu'on lui propose une situation cadrée de type contrôle ou test, et que l'on supprime délibérément le rôle possible de la variable intervention de l'enseignant, il est nécessaire de repenser dans toute sa complexité la situation pédagogique pour bien situer les éléments de comparaison susceptibles d'être pris en compte au moment de l'analyse.

Dans un premier temps on pourrait dire que la phase d'analyse est le moment où sont confrontées la tâche telle qu'elle a été anticipée dans la phase de préparation et l'activité effective des élèves telle qu'elle a été observée et le cas échéant enregistrée. Les choses sont en fait plus complexes et il convient de distinguer :

* la tâche prévue, c'est à dire la tâche telle qu'elle est conçue lors de la préparation, en liaison avec une anticipation de l'activité supposée des élèves. Comme nous l'avons vu, la phase de préparation permet la formulation des objectifs pédagogiques, la mise au point de consignes énoncées sur la fiche de préparation, et la conception d'un dispositif prévoyant une progression didactique, une organisation du temps, de l'espace, du travail, des supports pédagogiques et un mode d'intervention possible du prestataire. Donc, la présentation du but ou résultat attendu et des conditions dans lesquelles l'atteindre : ce qu'il faut faire... La tâche prévue est toujours au futur, et au conditionnel !

* la tâche effectivement prescrite, qui, elle, peut être décrite au présent : il s'agit des consignes effectivement formulées aux élèves et des conditions dans lesquelles se trouvent réellement placés les élèves pour atteindre le but. Ces aspects sont objectivables et observables, ils sont ce que les élèves peuvent effectivement prendre en compte pour se mettre au travail.

Il y a quasiment toujours des décalages entre la tâche prévue et la tâche effectivement prescrite. Ces décalages viennent :

- d'une part des impondérables de l'appropriation par le prestataire des éléments de la préparation (modification en cours de route de la formulation des consignes par exemple),
- et d'autre part de la dynamique propre de la séquence qui évolue selon la réponse du groupe élève à la tâche proposée, le prestataire s'adaptant toujours à la temporalité propre de l'essai avec sa personnalité et son histoire.

A la tâche prévue correspond une anticipation de l'activité élève. A l'intérieur même de l'analyse de la tâche, la prévision des opérations et procédures à mettre en oeuvre pour atteindre le but sont un passage obligé pour construire le dispositif pédagogique. D'où l'intérêt, comme nous l'avons vu, d'une simulation de la tâche pour réduire la marge d'erreur possible concernant les hypothèses sur la conduite des élèves en réponse au travail proposé.

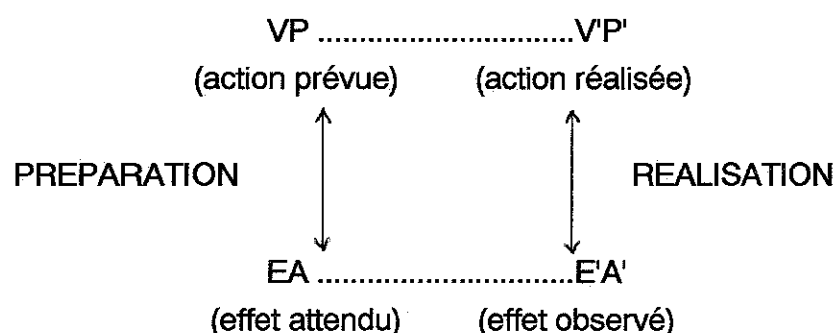
A la tâche effectivement prescrite correspond une activité effective de l'élève, activité qui présente des aspects observables et d'autres purement mentaux : l'activité mobilise en effet un certain nombre de processus cognitifs donnant lieu à des actions matérielles et mentales. Dans l'observation et l'analyse de l'activité effective, l'analyse de la tâche est un fil conducteur essentiel, et un support d'interprétations possibles : il faut à la fois être guidé par ce que l'on connaît de la tâche pour prélever les indices pertinents sur l'activité élève, et savoir s'en détacher pour rester ouvert à des actions de l'apprenant non encore prévues par la grille implicite de l'analyse préalable de la tâche.

A l'intérieur de l'analyse a priori de la tâche il y a une dialectique anticipation de l'activité / construction de la situation, et à l'intérieur de l'analyse de l'activité observée, il y a à la fois référence constante à l'analyse de la tâche effectuée au cours de la préparation, et remaniement de cette analyse en fonction de ce qu'a été l'activité effective des apprenants, débordant toujours ce qu'on pouvait en prévoir.

* RECONSTRUIRE. De l'essai à la reprise : le champ opératoire

A partir de l'évaluation du premier essai, il s'agit d'analyser les décalages existant entre ce qui était prévu et ce qui a été observé, et d'émettre des hypothèses sur les variations à opérer dans l'ensemble des variables pédagogiques (V.P.) pour mieux atteindre les objectifs pédagogiques (effets d'apprentissage attendus E.A.). La fonction de l'analyse est précisément de déterminer le "champ opératoire" (Mottet 1986), c'est à dire l'axe de variation principal entre l'essai et la reprise.

Un schéma élaboré par G. Mottet en 1982 permet de mettre en évidence les différents paramètres qui interviennent dans la confrontation entre ce qui avait été prévu et ce qui s'est effectivement passé au cours de l'essai. Si VP = variables pédagogiques et EA = effets d'apprentissage, on a



- L'axe VP-EA représente l'axe de la préparation, c'est-à-dire les hypothèses émises sur l'efficacité de telle ou telle stratégie pédagogique en vue d'un apprentissage donné.
- L'axe V'P' - E'A' est l'axe de la réalisation et des interactions effectivement observées au cours de l'essai.
- L'axe VP - V'P' est celui du contrôle de la mise en oeuvre pédagogique par le prestataire (comparaison au cours de l'analyse entre l'action prévue et l'action réalisée).
- Enfin, l'axe EA - E'A' permet de contrôler la réalisation des objectifs d'apprentissage. Les enfants ont-ils réalisé la tâche qui leur était proposée ? L'observation permet-elle d'analyser les difficultés rencontrées par certains d'entre eux ? Rend-elle possible l'évaluation des acquis au terme de la séance ?

La plupart du temps et pour des raisons extrêmement variées, on constate un écart entre ce qui avait été prévu au cours de la préparation, et ce qui s'est effectivement passé pendant l'essai. On notera que, l'ensemble VP n'étant qu'un moyen au service de l'effet d'apprentissage attendu, c'est toujours l'analyse de l'activité-enfant qui sert de référence constante pour les remaniements de stratégie. Quels que soient les détours à opérer, à travers les méandres obligés d'une démarche de formation, au terme du parcours, l'évaluation de la formation n'est rien d'autre que l'évaluation des effets pédagogiques de la prestation.

Si l'on reprend le schéma VP/EA à la lumière du modèle ANALYSE DE LA TACHE - DESCRIPTION DE L'ACTIVITE, en tenant compte ici surtout du point de vue de l'élève on obtient ce tableau :

<u>Analyse a priori de la tâche prescrite</u> (consignes prévues + dispositif imaginé)	<u>Description a posteriori de la tâche effective</u> (consignes effectives + dispositif mis en place)
compétences requises opérations nécessaires	compétences mobilisées opérations effectuées
Préparation de la situation comme système sujet/tâche	Situation observée
Anticipation de l'activité	Description de l'activité

Comme nous l'avons vu, l'objectif de formation propre à chaque séance consiste à trouver, à partir de l'analyse du premier essai, les modifications qui permettraient d'atteindre au mieux l'objectif pédagogique visé. La reprise étant la mise en oeuvre d'un autre essai correspondant toujours au même objectif pédagogique, on peut donc distinguer différents cas de figure concernant la détermination du champ opératoire, défini comme "ce sur quoi travaille le groupe en formation à travers le choix des variations opérées entre l'essai et la reprise" (Mottet, 1986b) :

- * l'analyse met l'accent sur la variable "enseignant" : dans ce cas, intervient le plus souvent une tentative d'amélioration individualisée de la prestation, le même stagiaire effectuant la reprise avec un autre groupe d'élèves. C'est alors sur le mode d'intervention du prestataire que l'on focalise la reprise, qu'il s'agisse de retravailler ses modes de saisie et de traitement de l'information en cours d'action, ou même, pourquoi pas, de contribuer à l'appropriation d'une compétence spécifique repérée comme insuffisamment acquise (parler plus lentement et moins fort, utiliser le tableau)... On voit ici revenir une dominante du mode "appropriation", mais toujours par rapport au contexte de l'essai et à partir de l'analyse d'un besoin en formation, jamais a priori à partir d'un modèle préétabli du bon enseignant.

- * l'analyse met l'accent sur les variables organisationnelles et didactiques de l'environnement pédagogique :

- soit on expérimente une stratégie pédagogique alternative correspondant au même objectif d'apprentissage en faisant varier certains paramètres de la construction de la situation de référence (par exemple, consignes, organisation du temps, de l'espace, du travail, individuel ou de groupe...)

- soit on met en place une étude comparative de différents supports pédagogiques pour un même type d'activité (par exemple, utilisation de documents, de schémas, de diapositives, de différentes présentations d'un polycopié, etc.).

* l'analyse met l'accent sur des difficultés imprévues rencontrées par les enfants et permet d'établir un diagnostic différencié à partir des réponses-élèves. Il s'agit alors d'adapter le niveau de difficulté de l'activité, à partir du constat que, par exemple, des compétences supposées acquises ne le sont pas. On peut alors aller dans le sens d'une pédagogie différenciée, l'observation des démarches d'apprentissage des élèves devant permettre au prestataire de moduler ses interventions en fonction des difficultés repérées, ou des modes d'approche spécifiques de tel ou tel enfant.

Avec la définition de l'objectif de formation de chaque séance LP comme étant "être capable d'atteindre l'objectif élève", l'une des fonctions de la phase d'analyse devient donc de délimiter un champ opératoire, "champ de manoeuvre et champ de pertinence" (Mottet, 1986b), en déterminant, à partir de ce qu'a été le premier essai, l'une ou l'autre de ces modalités de variations et de reprises.

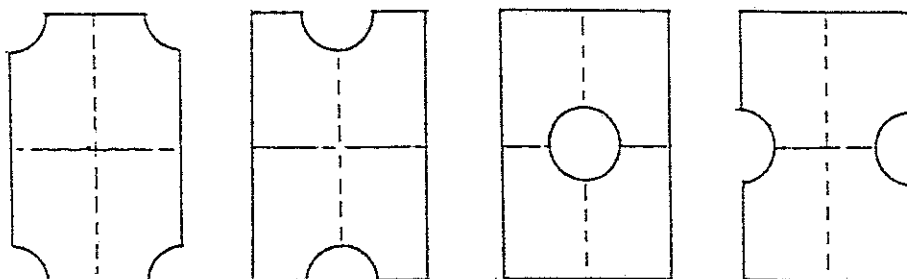
Exemples de détermination du champ opératoire :

=====

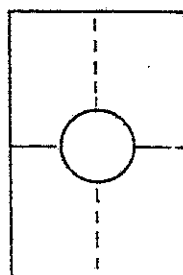
1/ travail au plan du mode d'intervention du prestataire, et en particulier de la formulation des consignes

Il arrive parfois que la seule formulation des consignes ait des incidences telles que la séquence pédagogique s'en trouve totalement modifiée. Par exemple, une stagiaire ayant préparé un travail sur les propriétés du cercle, construit sa séquence autour d'une premier découpage, pour lequel elle formule la consigne suivante "vous prenez une feuille de papier. Vous la pliez en quatre comme ça (elle montre). Ensuite vous posez votre feuille pliée sur la table, et vous tracez un quart de cercle en plaçant la pointe de votre compas à l'angle. Quand vous aurez fini cela, vous découperez" (elle montre le tracé du découpage en suivant le quart de cercle).

Ayant omis de préciser de quel angle il s'agit (et ce n'était pas n'importe lequel : pour que sa séquence fonctionne, il fallait que ce soit l'angle correspondant à l'intersection des deux plis, situé au centre de la feuille), cette stagiaire a obtenu les réalisations suivantes :



Alors que la réalisation attendue aurait dû être pour tous les élèves :



Trop novice pour pouvoir gérer cette production inattendue mais fort riche et pédagogiquement intéressante (cela aurait pu permettre de travailler la notion de symétrie par exemple ou donner lieu à un travail d'anticipation : comment obtenir telle configuration... etc.), cette stagiaire, totalement déstabilisée, a carrément abandonné l'exploitation des productions pour passer au point suivant de la séquence... Un enseignant expérimenté aurait pu commettre l'erreur de consigne... mais il aurait profité de la variété des productions pour improviser une exploitation de l'imprévu.

Autre exemple, en éducation physique. La consigne est :

"Mettez vous par groupes de trois. Là où il y a les objets ce sont les magasins. Là où il y a les cerceaux ce sont les chantiers. Chaque équipe a un magasin et un chantier. Il faut aller chercher tous les objets qui sont dans le magasin et les transporter au chantier, pour fabriquer une pyramide comme celle qui est là. On ne doit pas marcher quand on a un objet dans les mains. On peut commencer à construire la pyramide tous ensemble quand tous les objets sont dans le chantier."

Le but des stagiaires était que les élèves se passent chaque objet, soit en se le lançant, soit en faisant la chaîne. Les élèves, très perplexes à l'énoncé de la consigne selon laquelle il est interdit de marcher quand on a un objet dans les mains, inventent les solutions suivantes : un groupe lance les objets partout, puis court les ramasser en les lançant ailleurs, etc. Dans un autre groupe, un enfant s'empare d'un objet et s'immobilise, paralysé par la consigne. Les deux autres le prennent alors dans leurs bras le portent avec l'objet jusqu'au "chantier"...

Au second essai, la consigne sera complétée par : "tous les enfants doivent toucher l'objet, on ne peut prendre un second objet que quand le premier est arrivé au chantier".

2/ variables du dispositif

* Variation de stratégie pédagogique concernant une série d'exercices de mathématiques proposés au tableau, et visant à mettre à jour différentes procédures (succession d'opérations) de résolution.

Premier essai - La stratégie pédagogique retenue par le groupe en formation pour le début du premier essai est des plus classiques : afin de s'assurer que tous les élèves ont compris l'exercice, on fait venir au tableau successivement des élèves différents, jusqu'à épuisement des exemples présentés au tableau. Chaque élève est invité, qu'il trouve ou non la bonne réponse, à expliquer comment il a fait. Ensuite on donne un polycopié de réinvestissement reprenant en travail individuel ce type d'exercice.

L'analyse consécutive à cette première séquence met en évidence le caractère long et fastidieux de la première phase, la majorité de la classe étant peu active pendant qu'un seul élève "travaille" vraiment, celui qui est au tableau.

Reprise - Il est décidé de désigner un des exercices en demandant à toute la classe de trouver l'égalité correspondante, puis de l'écrire sur leur ardoise. Les élèves montrent ensuite ce qu'ils ont écrit en levant collectivement leur ardoise.

L'institutrice fait venir au tableau tantôt un élève ayant trouvé la bonne solution en lui demandant d'expliciter sa procédure, tantôt un élève qui s'est trompé, faisant mettre en évidence oralement la raison de l'erreur et permettant ainsi de la rectifier. Les autres élèves, ayant tous participé au travail, peuvent être sollicités également sans quitter leur place.

La première phase de la séquence est ainsi beaucoup plus animée et dynamisante, un grand nombre d'erreurs peuvent être expliquées et corrigées, et l'exercice écrit sur polycopié s'avère mieux réussi dans l'ensemble qu'il ne l'avait été dans la première classe.

3/ Différenciation de la tâche en fonction du degré de compétence des élèves :
exemple de mise en place de trois groupes avec des tâches différentes dans une activité de lecture en CP.

Dans un premier essai, l'ensemble du groupe classe travaille à un "questionnement de texte". Dans un second essai on décide de mettre en place une pédagogie différenciée : diviser la classe en trois groupes en fonction du degré d'aisance en lecture.

Le texte (déjà travaillé en classe et donc connu des enfants sans pour autant être su par coeur) est écrit au tableau. Sur des étiquettes en carton sont écrits certains mots du texte. Les mêmes étiquettes vont être utilisées pour les trois groupes, mais de manière différente. Pour les deux premiers groupes (déjà "lecteurs") , les étiquettes retournées viennent cacher les mots du texte correspondant. La tâche pour les élèves est de retrouver le mot caché en émettant des hypothèses qui seront vérifiées en enlevant les étiquettes. Pour le troisième groupe ("non lecteurs"), le texte est présenté sans mots cachés et il s'agit de prendre une à une les étiquettes, de retrouver le même mot dans le texte, puis d'en chercher le sens en fonction du contexte (activité "loto").

La phase d'analyse permet de mettre en évidence que ce qui a déterminé au cours de la préparation le choix des mots des étiquettes est le fait que ce sont des mots nouveaux, que les élèves maîtrisent encore mal. "*Tranquillement*, c'est un mot nouveau. *Force* aussi. mais c'était facile à trouver en fonction du contexte. *Maintenant*, c'était un mot qu'ils avaient eu du mal à déchiffrer ... *Soupira* c'est un mot nouveau, *en vain* aussi." L'objectif pour tous les élèves est donc un objectif d'apprentissage des mots nouveaux du texte.

L'analyse porte en particulier sur le point suivant : était-il pertinent de choisir les mêmes mots pour l'activité "mots cachés" dans les deux groupes "lecteurs" et pour l'activité "loto" (groupe non lecteur) ? L'analyse de la tâche montre que les deux activités sollicitent des opérations mentales totalement différentes, pour lesquelles il n'est pas du tout évident qu'il soit pertinent d'utiliser les mêmes mots.

* Les opérations sollicitées dans l'activité qui consiste à "deviner" les mots cachés sont la lecture du texte avec prise d'indices et anticipation du sens permettant (en faisant aussi appel à la mémoire) d'émettre des hypothèses sur des mots possibles à cet endroit du texte. On peut trouver un mot acceptable au plan du sens, mais dont la comparaison avec l'étiquette rendra nécessaire une rectification.

La pertinence de certains mots cachés dans cette activité est remise en question. Dans la phrase : "*Il essayait de toutes ses..... mais en*", "*forces*" n'était pas difficile à trouver. En revanche, "*vain*" l'était beaucoup plus dans la mesure où "*en*" laisse plutôt attendre un participe présent . Dans "*....., il ne fait plus noir du tout*", le choix de cacher "*maintenant*" n'était pas pertinent parce que "*il ne fait plus noir du tout*", ça se suffit à soi-même. Alors que dans "*je n'..... pas*", on peut trouver "*aime*" par hypothèse en fonction du contexte.

Les mots à choisir pour l'activité de découverte des mots cachés ne sont donc pas nécessairement des "mots nouveaux". Si on voulait vraiment privilégier l'activité apprentissage de mots nouveaux, il faudrait par exemple s'appuyer non pas seulement sur des hypothèses à partir du contexte mais sur la comparaison du texte à trous avec le texte mémorisé par coeur.

* pour l'activité loto il paraît pertinent de choisir des mots nouveaux, mais il faut veiller à ce que les enfants ne se contentent pas de fonctionner par comparaison visuelle pour retrouver le mot dans le texte mais qu'ils s'approprient aussi le sens du mot en fonction de sa place dans le texte. Par ailleurs, il peut être intéressant d'intégrer dans l'activité des mots connus pour que les enfants aient le plaisir de les repérer rapidement et d'exercer leur compétence à identifier globalement.

Les deux activités sont donc très différentes et ce ne sont pas nécessairement les mêmes mots qui doivent être choisis. Enfin, l'objectif annoncé de familiarisation avec des mots nouveaux devra être retravaillé en faisant retrouver le mot dans d'autres textes, l'utiliser dans des écrits, etc.

Si l'on maintient la double contrainte de groupes de niveaux différents travaillant des activités distinctes, il s'agit donc de repenser le choix des mots en ayant conscience que dans les deux cas, l'objectif de familiarisation avec les mots nouveaux n'est que partiellement atteint par la tâche proposée.

Nous avons présenté quelques exemples de détermination de champs opératoires à partir de l'analyse d'un premier essai insatisfaisant : l'analyse a pour sens de construire des hypothèses sur les éléments à modifier au plan de la prestation, au niveau de la stratégie pédagogique et de la présentation didactique, et en fonction de la particularité de chaque élève dans le contexte d'un apprentissage donné.

On peut constater que l'on retrouve ici au plan des axes possibles de travail en LP une image à échelle réduite des trois centrations possibles de la formation professionnelle pratique (centration prestataire, centration situation, centration élève), sachant que l'une des limites du dispositif LP est peut-être de trop réduire le mode d'intervention du prestataire à la dimension de variable d'entrée, et l'activité cognitive des élèves à celle de variable de sortie. Pour une véritable prise en compte de la dimension d'individualisation de la formation d'une part, de différenciation de la pédagogie de l'autre, il sera nécessaire de construire à côté des temps de LP, des dispositifs médiatisants de formation utilisant des ressources méthodologiques complémentaires, et en particulier l'entretien d'explicitation.

1.4. CONCLUSION DE CETTE PREMIERE PARTIE :

LA VARIABILITE OU L'EMERGENCE DES POSSIBLES

Le LP permet donc de travailler de manière privilégiée l'un des aspects de l'acte d'enseigner : la compétence, à partir de prélèvements d'indices sur les observables d'une situation pédagogique, à anticiper les variations possibles des composantes de cette situation pour mieux atteindre l'objectif d'apprentissage visé. Cette compétence à imaginer des alternatives permet à l'enseignant expérimenté de réguler son intervention en fonction des observations qu'il effectue en cours d'action : l'improvisation est le propre des experts . En LP, les enseignants novices construisent ce savoir-faire à travers les différents temps du dispositif et des différentes places qu'ils y occupent.

Le cadre méthodologique que nous venons de tracer montre que la spécificité du travail en laboratoire d'essais pédagogiques consiste à jouer sur la VARIABILITE de l'environnement d'apprentissage en apprenant à concevoir différentes situations pédagogiques et à imaginer des stratégies alternatives, à analyser les différentes composantes de ces situations, à construire des hypothèses sur les interactions, à varier les moyens pour atteindre un objectif d'apprentissage. C'est ce principe de variation qui définit sans doute le mieux le travail en L.P., structure d'essai de la pratique enseignante. Les phases de préparation en laboratoire d'essais pédagogiques mobilisent une activité intense de "bricolage" au sens où il s'agit de "se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux ; en faire ou en refaire l'inventaire ; enfin et surtout engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème" (Lévi-Strauss (1962), cité par Perrenoud (1983)). Les séances de travail en LP permettent ainsi de forger dans l'interaction cette gamme de réponses possibles qui viennent enrichir le stock des outils disponibles pour gérer une situation nouvelle. Nous verrons comment, à travers ce jeu des variations du contexte pédagogique pour mieux atteindre un objectif d'apprentissage, la nécessité se fera progressivement sentir :

- d'une part d'aller toujours plus loin dans la compréhension de l'activité cognitive de l'élève
- d'autre part de mieux appréhender la logique intime du fonctionnement du stagiaire dans chaque situation travaillée

Nous souhaitons à présent rappeler comment concrètement les méthodologies de vidéo-formation ont pu exister dans des contextes institutionnels variés pendant les douze dernières années d'existence des Ecoles Normales, de 1979 à 1991, en formation initiale puis en formation continue, pour en tirer les leçons qui s'imposent en termes de conditions de possibilité d'un fonctionnement en L.P.

DEUXIEME PARTIE

LES LABORATOIRES D'ESSAIS PEDAGOGIQUES DANS LES ECOLES NORMALES : CONDITIONS INSTITUTIONNELLES DE FONCTIONNEMENT

2.1. L'EXPERIMENTATION L.P. (1980-1983) ET SES MODALITES D'INSERTION INSTITUTIONNELLE DANS LA FORMATION EN TROIS ANS APRES LE BACCALAUREAT

- 2.1.1. Le projet
- 2.1.2. Le plan de 1979
- 2.1.3. Fonctionnement LP en première année de formation de 1980 à 1983
- 2.1.4. Bilan : plan de 79 et LP

2.2. LE PLAN DE FORMATION DE 1984 : LA FORMATION INITIALE SPECIFIQUE POST-DEUG (F.I.S.)

- 2.2.1. Caractéristiques générales
- 2.2.2. Les modalités d'insertion institutionnelle du LP
- 2.2.3. L'épreuve d'analyse des situations pédagogiques
- 2.2.4. Le mémoire de recherche personnelle
- 2.2.5. Conclusion : une stratégie d'adaptation

2.3. ARTICULATION FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE

2.4. LES P.U.F. A L'ECOLE NORMALE DE CERGY-PONTOISE ET LE PLAN DE FORMATION DE 1986

2.5. CONCLUSION LE LP, ANALYSEUR DES PRATIQUES DE FORMATION

II. LES LABORATOIRES D'ESSAIS PEDAGOGIQUES DANS LES ECOLES NORMALES : CONDITIONS INSTITUTIONNELLES DE FONCTIONNEMENT

Quelles ont été les conditions le fonctionnement des laboratoires d'essais pédagogiques dans les Ecoles Normales de 1979 à 1991, dans un contexte institutionnel en perpétuelle mutation ? Les dispositifs à géométrie variable que sont les LP ont en effet montré au fil des années leur capacité d'intégration à différents plans de formation. La modification constante de l'organisation de la formation initiale des instituteurs entre 1979 et 1986 a d'ailleurs permis aux formateurs travaillant en LP d'élaborer une stratégie d'adaptation aux variations institutionnelles, et de dégager les conditions organisationnelles d'activités de vidéo-formation en laboratoires d'essais pédagogiques.

En effet, face à un nouveau plan de formation, la question qui se pose à une équipe de formateurs qui souhaite travailler en LP est la suivante : dans quel créneau peut-on introduire des pratiques de formation impliquant la possibilité de travailler en petits ateliers de 5 à 6 stagiaires, sur trois demi-journées, avec une co-intervention possible pendant les temps de préparation et d'analyse du professeur de didactique, du professeur de psycho-pédagogie, d'un maître-formateur..., Ceci en visant de surcroît une cohérence globale consistant à articuler les séances LP à la fois au niveau de classe du stage pratique de la période de référence et aux contenus de formation abordés pendant les temps de "cours". Le créneau n'existant jamais dans les textes, il relève de la volonté de l'équipe de le créer, en tenant compte des contraintes propres à chaque texte ministériel définissant le nouveau plan de formation.

A partir de la prise en compte des principes méthodologiques de base et des traits spécifiques de la structure LP, le travail qui suit a consisté à repérer ce qui, dans l'économie de deux plans de formation successifs et très différents (le plan de 1979 en trois ans, et la formation spécifique post Deug mise en place en 1984) a pu faciliter la mise en place d'activités de type LP.

2.1. L'EXPERIMENTATION LP (1980-1983) ET SES MODALITES D'INSERTION INSTITUTIONNELLE DANS LA FORMATION EN TROIS ANS APRES LE BACCAULAUREAT

2.1.1. Le projet

=====

Dans le prolongement de l'expérimentation sur le micro-enseignement et dans le contexte nouveau du plan de formation initiale en trois ans de 1979, la Direction des Ecoles met en place à partir de la rentrée de Septembre 1980 une "expérimentation sur trois ans, dans quelques Ecoles Normales, de modes de fonctionnement d'un Laboratoire d'essais pédagogiques". Cette expérimentation, dirigée par G. Mottet et L. Angelini vise à "créer un lieu institutionnellement reconnu de recherches et d'expérimentations pédagogiques intégré à la formation professionnelle" (Média-Formation, 1980). Le LP se définissant comme structure d'essai de la pratique enseignante, a pour but "d'éviter à la fois le risque d'une simple juxtaposition de cours théoriques et de stages sur le terrain, et celui d'un émiettement de la formation dans des unités de formation disciplinaires trop cloisonnées." Le projet prévoit de déterminer les conditions optimales de la coordination, à travers l'ensemble des Unités de formation (UF), des objectifs pratiques de la formation initiale des instituteurs.

Les modalités de fonctionnement étaient ainsi définies : Les travaux pratiques de vidéo-formation qui se dérouleront au laboratoire d'essais pédagogiques "occuperont une plage de temps - fixe ou mobile selon les cas - qui sera constituée à partir d'heures prélevées sur la durée des Unités de Formation concernées."

L'expérimentation est donc fondée sur l'utilisation de la vidéo comme outil de formation, et se présente comme l'instauration de temps de travaux pratiques dans le cadre de la formation à l'Ecole Normale, dans un créneau transdisciplinaire à prélever sur le temps imparti aux UF. Il s'agit en quelque sorte de "creuser un trou" dans un horaire plein pour réaliser les conditions d'un travail d'équipe autour des procédures de vidéo-formation déjà bien rodées par les équipes du C.C.E.N. dans le cadre de l'expérimentation antérieure sur le micro-enseignement.

2.1.2. Le plan de 1979

=====

Nous rappellerons dans un premier temps les caractéristiques essentielles du plan de 1979 pour montrer comment les LP ont pu se mettre en place dans ce cadre infrastructurel.

La formation s'organise en trente Unités de formation (UF de 50 à 70 heures). Il est prévu trois UF correspondant aux grands paliers (ou cycles) de la scolarité : maternelle, cycle des apprentissages, cycles élémentaire et moyen. La première année de formation est entièrement prise en charge par l'Ecole Normale. Les dix UF-Deug impliquant la participation d'universitaires ne commencent qu'à partir de la seconde année de formation.

Concernant les stages, le plan de 1979 reprend un certain nombre de formules déjà en vigueur dans la formation antérieure en deux ans, avec en particulier l'affirmation de la double nécessité :

- de stages en tutelle dans les classes d'application (la "tutelle" pouvant se traduire par de simples stages d'observation ou par des moments de prise en charge de la classe).
- de stages en responsabilité assortis de visites de professeurs d'Ecole Normale (PEN) et de conseillers pédagogiques, les visites ayant une double fonction de formation et d'évaluation.

D'après le texte du plan de 79, le premier trimestre de la première année constitue une "période d'observation et de sensibilisation à tous les aspects de la profession", au cours duquel chaque élève-instituteur bénéficie du "tutorat" d'une petite équipe de formateurs (Inspecteur, Conseiller Pédagogique, Professeur d'Ecole Normale). Ce tutorat doit théoriquement se prolonger tout au long de la première année.

Ce trimestre comporte une période de 6 à 9 semaines d'activités dans les écoles.

"L'objectif majeur de cette phase est la découverte concrète par l'élève-instituteur des principaux aspects des réalités quotidiennes de l'école et de la vie professionnelle... Sa participation aux activités et aux responsabilités est progressive :

- dans un premier temps, il aide tantôt l'un, tantôt l'autre des maîtres dans différentes activités
- il prend peu à peu lui-même en charge la conduite de quelques unes de ces activités
- enfin, il opère seul dans une classe ou avec un groupe d'élèves, pendant quelques demi-journées (3 au maximum par séjour dans une école)".

Le texte précise que pendant cette période d'activités dans les écoles, sont prévus des regroupements, organisés à l'initiative des tuteurs, permettant "de confronter les observations et les réflexions, ... de formuler des interrogations, de définir plus nettement différents thèmes d'investigation, de proposer ou d'élaborer des modalités et des instruments d'observation appropriés, etc.. Le recours à des techniques audio-visuelles doit rendre d'appréciables services dans ces perspectives."

2.1.3. Fonctionnement LP en première année de formation (de 1980 à 1983)

=====

La nécessité, pour fonctionner en LP, de pouvoir constituer une équipe stable de formateurs encadrant un même groupe de stagiaires sur une durée suffisamment longue, eut une conséquence immédiate dans la plupart des Ecoles Normales : le LP ne put exister de manière satisfaisante que durant la première année de la formation.

En effet, dès la seconde année, et indépendamment des réaménagements successifs des modalités du DEUG, les groupes d'élèves-instituteurs de première année éclatent en fonction des différentes dominantes DEUG et UF optionnelles choisies, les formateurs changent, et plus aucun travail d'équipe n'est possible. De plus, les modalités d'évaluation du DEUG entraînent un bachotage peu propice à la dynamique LP. Si on rencontre encore des activités de vidéo-formation dans telle ou telle UF optionnelle de deuxième ou de troisième année, on ne peut véritablement parler de fonctionnement LP.

Les ambitions du projet d'expérimentation, prévoyant le suivi tout au long de la formation, des groupes LP, ne purent donc aboutir (cf. Média-Formation (1983) *Rapport d'expérimentation* p. 36-37). C'est la raison pour laquelle nous n'envisagerons ici que l'adaptation du dispositif LP aux différentes "formules" mises en oeuvre en première année pendant les trois années de l'expérimentation, de 1980 à 1983.

* Le premier trimestre de sensibilisation et le tutorat - 1980-81

La première année d'expérimentation bénéficie du maintien de la formule du "premier trimestre" et peut donc s'appuyer sur le bilan de l'expérience de la nouvelle formation en 1979-80, dont il existe un résumé particulièrement éclairant dans un document de la Direction des Ecoles

adressé le 1er Septembre 1980 aux Directeurs d'Ecole Normale, et présentant une synthèse des observations faites en 1979-80 : "il semble que le problème essentiel posé ici soit celui de l'articulation de la phase de sensibilisation avec le reste de la formation". Parmi les solutions suggérées, le document cite l'utilisation des écoles d'application, de la vidéo-formation, la prolongation du rôle des tuteurs. La mise en place des LP tendra donc à optimiser la cohérence de la première année par l'instauration du suivi des EI par une même équipe pluricatégorielle de formateurs pendant le premier trimestre et dans le cadre des UF et des stages.

La démarche suivie par l'équipe LP de l'Ecole Normale de Saint-Etienne est sans doute l'une des plus révélatrices de ce souci de cohérence (sur la base du travail effectué en 1980-81, sera d'ailleurs lancée une nouvelle expérimentation Média-Formation sur l'individualisation de la formation dont l'Ecole Normale de Saint-Etienne sera l'établissement support).

Pour l'équipe de Saint-Etienne, "l'entrée en formation est une base décisive de problématisation et d'élucidation des attentes et des représentations individuelles... Le premier trimestre de la formation, en plaçant l'élève-maître au contact des réalités concrètes du métier, a un rôle déterminant à jouer dans les prises de conscience nécessaires... L'analyse des besoins a une fonction diagnostique permettant d'orienter et de guider la progression de l'élève-insituteur à travers sa propre formation. Quelles méthodologies, quelles situations, quels outils ? Comment utiliser dans cette perspective l'instrument vidéo, la pédagogie de groupe, les techniques d'observation, les techniques de simulation, etc. ?" (Média-Formation, 1984).

A l'Ecole Normale de Saint-Etienne, le premier trimestre de sensibilisation débouche sur une programmation des activités du Laboratoire d'essais pédagogiques au cours des 2^e et 3^e trimestres. On précise également les modalités de suivi du tutorat, et la conception des stages en tutelle et en responsabilité. Chaque groupe en formation doit donc pouvoir gérer son parcours à partir de la dynamique mise en place au cours du premier trimestre.

Dans plusieurs autres Ecoles Normales engagées dans l'expérimentation LP en 1980-81, cette articulation étroite entre l'organisation du premier trimestre et le fonctionnement en LP sur le restant de l'année put être réalisée. Ce fut en particulier le cas des EN de Nice et de Nîmes.

Le plan de formation est donc mis en place selon les modalités annoncées en 1979-80 et 1980-81. Puis il va subir chaque année un certain nombre de modifications affectant tout particulièrement l'organisation de la première année. La première modification concerne l'année 1981-82 :

- suppression du trimestre de sensibilisation

- instauration du système de l'alternance

(un temps en responsabilité dans les classes, un temps à l'Ecole Normale) et des doublettes (deux élèves-instituteurs affectés en alternance sur le même poste)

- six unités de formation (de 40 heures) en première année, assurées par l'Ecole Normale.

* L'alternance, 1981-82

A la rentrée de Septembre 1981, le ministère instaure, "en raison d'une politique nouvelle de création d'emploi", et en disant "tenir compte de l'expérience des premières années de la nouvelle formation", une formation de première année en alternance, caractérisée par la présence par roulement dans les classes des élèves-instituteurs de première année et par un allègement de la formation théorique à l'Ecole Normale (6 UF au lieu de 8).

Il s'agissait de remplacer un certain nombre de postes de suppléants non créés par des doublettes de FP1 (normaliens de première année) assurant à tour de rôle la totalité de l'horaire d'une classe. L'alternance était donc double : d'une part deux normaliens se succédaient sur un même poste tout au long de l'année, d'autre part ils fonctionnaient chacun alternativement à l'Ecole Normale et sur le terrain, pour des périodes pouvant aller, selon les EN, de 2 à 8 semaines.

Dans beaucoup d'Ecoles Normales, l'alternance se solda par une juxtaposition de passages sur le terrain et de temps de cours dans le cadre des UF, sans que puissent être réunies les conditions d'une articulation satisfaisante entre ces deux aspects de la "formation".

En revanche, pour la plupart des équipes engagées dans l'expérimentation LP, l'alternance devient un terrain de recherche en formation : la mise en oeuvre d'une étroite liaison entre les professeurs d'Ecole Normale et les équipes de circonscription (inspecteurs, conseillers pédagogiques et maîtres-formateurs) permet même dans certains cas la mise en place d'une dynamique de réflexion sans précédent sur la liaison théorie-pratique.

Les équipes engagées dans l'expérimentation LP ont en effet l'avantage de pouvoir poser d'emblée le problème de la nouvelle organisation de la formation en termes de mise en cohérence des temps théoriques et des temps pratiques de l'alternance, puisqu'il s'agit désormais d'organiser les activités de laboratoires d'essais pédagogiques à partir des besoins en formation repérés sur le terrain, et de les finaliser par la perspective proche du retour dans les classes, tout en les articulant aux contenus des UF. Il convient donc de créer des équipes pluricatégorielles (Ecole Normale / circonscriptions) d'encadrement des normaliens sur le terrain, dans les Unités de formation et en LP, et de veiller à ce que les deux normaliens d'une même doublette soient si possible suivis par les mêmes formateurs.

Dans la plupart des EN engagées dans l'expérimentation, le LP s'organise parallèlement pour deux groupes d'élèves-instituteurs en doublette. Quand la constitution d'une même équipe Professeurs d'Ecole Normale / circonscription peut être réalisée pour ces deux groupes, les difficultés mêmes créées par l'alternance ont un effet dynamisant qui induit un effort de coordination et de réflexion sur les contenus de formation. C'est en effet la première fois qu'un travail intercatégoriel permet la mise en place d'un suivi des normaliens dans une perspective de FORMATION ET NON D'EVALUATION. L'expérience des "doublettes" a donc permis, dans le meilleur des cas, que s'établissent de manière durable des relations de travail entre les équipes de circonscription et les professeurs d'Ecole Normale. Cette expérience contribuera par exemple fortement à la viabilité du projet des "Petites Unités de Formation" qui se mettra en place à l'Ecole Normale de Cergy-Pontoise à partir de 1986.

* La "troisième formule" - 1982-83 et 1983-84

Une nouvelle version de la première année du plan de formation apporte les modifications suivantes :

- suppression de l'alternance
- rétablissement d'une courte phase de sensibilisation, réduite à deux ou trois semaines et sans tutorat institutionnalisé.
- suppression des UF "palier" (remplacées par une évaluation de trois stages en responsabilité dans des classes correspondant aux différents paliers de la scolarité.)
- huit unités de formation en première année

La rentrée 1982 est donc marquée par l'abandon de l'alternance, objet de critiques sévères de la part des syndicats et associations de parents d'élèves. La formule proposée se caractérise par la disparition de toute tentative d'innovation par rapport aux modes de formation traditionnels : le premier trimestre d'observation est abandonné et remplacé par une courte phase d'accueil et de sensibilisation de deux à trois semaines.

Le suivi individualisé des élèves-instituteurs dans le cadre du tutorat disparaît des textes. La formation de première année se compose de huit UF assurées par les professeurs d'Ecole Normale. La participation des conseillers pédagogiques y sera de plus en plus rare en fonction des contraintes accrues de suivi des stagiaires sur le terrain avec l'instauration à partir de 1982 d'importants concours internes de recrutement, puis des recrutements de formation spécifique post-Deug.

Enfin, les UF "palier" disparaissent et sont "remplacées" par l'évaluation de stages en responsabilité à trois niveaux différents (correspondant aux cycles) de la scolarité élémentaire et préélémentaire. Cette suppression mettra rétrospectivement en évidence l'intérêt de ces UF, créneau d'intervention pluridisciplinaires et multicatégorielles, dont plusieurs Ecoles Normales n'avaient pas su tirer véritablement parti, utilisant les temps "palier" pour une juxtaposition d'interventions disciplinaires se contentant souvent de compléter les contenus traités en UF..

Quelques équipes, et en particulier celles fonctionnant en LP, avaient au contraire intégré la gestion du temps palier dans la dynamique globale du processus de formation et mené une réflexion de fond sur l'organisation possible de ces UF ; l'acquis de ces expériences pourra heureusement être transféré, comme nous le verrons, à la gestion des modules "palier" de la formation spécifique qui se mettra en place à partir de 1984.

2.1.4. Bilan : plan de 79 et LP

=====

Les trois années de l'expérimentation LP sont donc marquées par la mise en place chaque année d'une organisation différente de la formation en première année. Le dispositif s'avère capable de s'adapter à chaque fois aux contraintes nouvelles, les conditions minimales de fonctionnement étant mises en évidence par la variation même du contexte institutionnel. On assiste à un méta-fonctionnement LP: il s'agit pour les formateurs d'essayer, d'analyser, et de reprendre en la modifiant la stratégie d'intégration du LP au cursus de formation.

Le statut officiellement expérimental des groupes LP est à la fois une facilitation pour leur insertion institutionnelle et un obstacle à la généralisation de ces pratiques de formation. En effet, certains avantages concédés par la Direction des Ecoles dans le cadre de l'expérimentation (groupes réduits de stagiaires, temps de co-intervention et de concertation accordé aux formateurs) sont un facteur de marginalisation possible des équipes LP par rapport au fonctionnement des autres groupes en formation. Avec la fin de l'expérimentation, les conditions de fonctionnement devront s'adapter aux contraintes institutionnelles "normales", ce qui induira une réflexion plus intense sur les temps de travail autonomes, nécessaires pour permettre un maintien du travail en LP avec de petits groupes d'EI.

A travers les trois années d'expérimentation on peut d'autre part noter certaines évolutions :

* Alors que l'utilisation du Circuit Fermé de Télévision (CFTV) induisait un travail à l'Ecole Normale en classe-studio (les élèves de l'école annexe venant à l'EN pour les séances de LP), la généralisation de l'emploi d'unités vidéo portables facilite le travail de plus en plus fréquent dans les classes, en micro-enseignement ou en dimensions "réelles". Par ailleurs, s'il est indispensable que professeurs d'Ecole Normale (PEN) et conseillers pédagogiques (CPEN) travaillent ensemble, les séances de formation peuvent avoir lieu dans des classes "tout venant", chez des instituteurs volontaires, et non plus seulement dans les classes d'application.

* Comme on l'a vu, on constate un allongement des temps de préparation et une diversification des dispositifs et des méthodologies d'analyse qui induisent une part croissante du temps alloué au LP dans la formation. Il n'est pas rare pour certaines équipes de travailler en LP sur trois demi-journées/semaine, en "prenant" par exemple à la fois sur les temps d'UF de psychologie et de didactique. En revanche, le rythme strictement hebdomadaire n'est pas nécessairement respecté. Il peut y avoir des temps intensifs LP, et des périodes privilégiant d'autres modes de formation. Ce qui prévaut partout, c'est la libre adaptation par chaque équipe du dispositif à son projet de formation.

Ces deux tendances, déjà clairement perceptibles en 1983, se confirmeront par la suite, prouvant à la fois la souplesse du dispositif et la nécessité d'un cadre méthodologique rigoureux garantissant l'unité de la démarche à travers les formes extrêmement diverses qu'elle est susceptible de prendre.

Enfin, si on voit se dégager à travers différents comptes-rendus une définition de plus en plus précise des objectifs transdisciplinaires de formation spécifiquement visés par le LP (apprendre à construire, conduire, observer, analyser, évaluer, faire varier des situations pédagogiques), émerge parallèlement la conscience aiguë de la difficulté à gérer institutionnellement une réelle individualisation de la formation pratique à partir à la fois des temps de LP et des stages.

D'où l'importance de prévoir, outre les séances LP prenant place dans les temps où les EI sont sur le lieu de formation, des activités de vidéo-formation intégrées aux périodes de stages sur le terrain, inspirées par exemple de ce qui pouvait se faire pendant le trimestre de sensibilisation des débuts du plan de 79. Comme nous le verrons, ceci pourra parfois se développer dans le cadre des P.U.F. (Petites Unités de Formation) lors des stages en tutelle du plan de 86, lorsque des regroupements géographiques de petits groupes de stagiaires pourront être effectués.

La mise en place d'un nouveau plan de formation avec l'instauration de concours spéciaux de recrutement à partir de 1983-84 va permettre de tester la viabilité des pratiques LP en dehors d'un contexte expérimental.

2.2. LE PLAN DE FORMATION DE 1984 : LA FORMATION INITIALE SPECIFIQUE POST-DEUG (FIS)

2.2.1. Caractéristiques générales

=====

La note de service N° 84-114 du 29 mars 1984 a pour objet de préciser par une circulaire les modalités de la formation spécifique des instituteurs stagiaires recrutés aux concours spéciaux institués pour une période de trois ans par le décret N° 83-462 du 3 juin 1983.

Il s'agit là de dispositions exceptionnelles de recrutement et de formation, répondant "à la volonté de ne plus recourir aux services de personnels auxiliaires (instituteurs suppléants)". Le recrutement se situe à un niveau de fin de premier cycle universitaire (DEUG). Le concours est destiné à constituer une réserve de recrutement en vue de pourvoir au jour le jour, par une prise de fonction immédiate, les postes demeurés vacants.

Dans les deux années de stage qui précèdent la titularisation sont incluses "trente semaines de formation théorique et pratique, s'articulant avec des périodes de prise en responsabilité pour constituer une formation en alternance". Concrètement, "l'alternance" fonctionnera quasiment partout par périodes d'une année scolaire. La plupart des promotions de "FIS-Deug" passent une année sur le terrain avant de suivre les trente semaines de formation à l'EN. Certaines promotions (85) pourront toutefois bénéficier de la formation à l'Ecole Normale avant leur période en responsabilité.

Le "plan de formation" se présente comme un texte délibérément bref, visant à fixer les cadres généraux de la préparation au diplôme d'instituteur. L'élaboration précise des actions de formation relève principalement des échelons départementaux et régionaux, conformément à la politique de décentralisation et à l'autonomie des Universités.

La formation est conçue comme un cycle court à fortes exigences professionnelles. Une tutelle pédagogique est prévue par le biais de visites devant être assurées par l'équipe de circonscription de rattachement, par des CPEN et par des PEN. L'utilisation des ressources des recherches en didactique et en sciences de l'éducation est encouragée, ainsi que les réflexions menées dans le domaine de la théorie et de la pratique des technologies éducatives (laboratoires d'essais pédagogiques, micro-enseignement, informatique, réseau de documentation, audio-visuel, etc.).

La formation théorique et pratique s'organise en six modules, d'environ cent heures chacun :

- Sciences de l'Education
- Français
- Mathématiques
- Complément de polyvalence
- Paliers de la scolarité
- Option (approfondissement didactique ou technologies éducatives)

A quoi il faut ajouter 45 heures d'Education physique et sportive, et deux fois 35 heures de mise à niveau en arts plastiques, musique ou activités manuelles et technologiques.

Un élément important du plan de formation spécifique est la réapparition d'un module "paliers de la scolarité", permettant un travail d'articulation théorie/pratique transdisciplinaire et pluricatégoriel. Il comporte 75 heures d'enseignements théoriques et 54 heures de stage pratique en tutelle (2 semaines)

2.2.2. Les modalités d'insertion institutionnelle du LP.

=====

La grande marge d'autonomie laissée aux centres de formation pour l'organisation de la formation donnera lieu à des modalités d'insertion du LP variées, que nous rangerons en deux grandes catégories :

* activités LP dans le cadre d'un seul module :

Le LP est le mode privilégié de formation dans un module donné, mais il n'est pas articulé avec les contenus des autres modules. Les activités LP peuvent donc trouver place :

- soit dans le module "sciences de l'éducation", ce qui implique une prise en charge des activités par le professeur de psycho-pédagogie, éventuellement en liaison avec l'Université, mais sans rapport suivi avec les professeurs de didactique (EN de Rennes)
- soit dans le module "technologies nouvelles", où les conditions d'un "mini"-travail d'équipe peuvent parfois être réunies (formateur audio-visuel, un psycho-pédagogue, un didacticien) (EN de Lille)
- soit dans le cadre du module "palier", transdisciplinaire par définition, mais sans liaison nécessaire avec les autres modules (EN de Saint-Germain, où on globalise les 75h "théoriques" et les 54h "pratiques" pour un travail commun de 4 PEN et plusieurs CPEN dans le cadre du palier)

Dans ces trois cas de figure, le LP reste "marginal", il ne peut donner lieu à un projet global de formation sur un groupe.

* Activités LP articulées à l'ensemble de la formation

- exemple de l'EN de Livry-Gargan : l'ensemble de l'Ecole Normale s'organise en grandes équipes fonctionnant sur projet. Parmi ces équipes, une équipe "Laboratoire d'essais pédagogiques" qui gère la formation en ménageant une plage "trans-modules" pour le LP, chaque module (y compris le palier) "cédant" une partie de son horaire pour les activités de vidéo-formation, selon l'ancienne formule mise au point avec le système en UF.

- exemple de Cergy-Pontoise : utilisation des plages horaires du module palier pour le fonctionnement en LP, suivant une programmation liée à la fois à un palier (ou cycle) de la scolarité et à un support didactique privilégié. Pour assurer la cohérence de la formation, les groupes d'élèves-instituteurs sont encadrés par une équipe complète de formateurs tout au long de l'année.

L'existence du module palier comme créneau de mise en cohérence des différents contenus de formation à partir d'une problématique liée aux paliers des apprentissages et articulée aux didactiques disciplinaires a donc permis à la fois de poursuivre des activités LP dans des conditions satisfaisantes de liaison avec le terrain et les CPEN, et d'optimiser un mode de fonctionnement rôdé antérieurement dans le cadre de l'expérimentation.

Les modalités de fonctionnement en LP les plus satisfaisantes dans le cadre de cette formation spécifique FIS-Deug, ont concerné les promotions ayant eu la chance de commencer leur formation par une année à l'EN. Il a été possible pour certains groupes de forger dans le cadre du LP des outils communs d'analyse des pratiques, réinvestis lors des visites sur le terrain l'année suivante et discutés dans le cadre de regroupements réguliers le mercredi sur la base du volontariat.

2.2.3. L'épreuve d'analyse de situations pédagogiques

=====

Un autre aspect du plan de formation de 84 a eu des incidences importantes sur certaines avancées méthodologiques des équipes LP : il s'agit de l'une des modalités de l'évaluation, qui, outre l'évaluation des modules et des périodes d'exercice, prévoyait un contrôle terminal comprenant la soutenance d'un mémoire de recherche et une analyse de situation pédagogique, "effectuée à partir d'une observation directe, ou d'un montage de documents, écrits ou audio-visuels (étude de cas)".

Cette observation, opérée dans une situation d'examen, devait viser à déceler des capacités :

- . à maîtriser des instruments d'analyse
- . à mettre en évidence les éléments essentiels de la situation proposée
- . à établir des relations entre ces éléments, les connaissances acquises et les données de l'expérience professionnelle
- . à formuler les propositions d'intervention pédagogique adaptées à la situation observée et susceptibles d'avoir une portée plus générale."

Cette épreuve d'évaluation fut la bienvenue au sens où elle justifiait pleinement le fonctionnement en LP dont l'un des objectifs de formation essentiels est précisément la construction par les stagiaires d'outils d'analyse des séquences pédagogiques. Le LP était même le seul lieu, si l'on excepte les entretiens sur le terrain, où les EI pouvaient espérer être systématiquement en position de concevoir, observer, analyser, évaluer, modifier les différents paramètres intervenant dans une situation d'apprentissage.

L'existence de l'analyse de situation pédagogique comme nouvelle modalité d'évaluation (reprise par la suite dans les épreuves des concours internes, puis dans les concours de recrutement des professeurs en IUFM) a contribué à impulser une dynamique de construction de situations de formation visant à favoriser des activités d'analyse à partir de supports variés, dont un bon nombre ont pu être repris de séances de laboratoire d'essais pédagogiques.

2.2.4. Le mémoire de recherche personnelle

=====

Il est présenté comme "un élément essentiel de la formation qui s'élabore tout au long des deux années de stage. Son élaboration doit développer, chez l'instituteur stagiaire, les capacités d'observation du milieu scolaire, de réflexion sur sa pratique pédagogique et sur son implication dans l'acte éducatif... Le mémoire constitue une approche modeste des démarches de recherche-action."

L'introduction de la rédaction d'un mémoire dans la formation, donnant à chaque stagiaire l'occasion de développer une approche réflexive personnelle sur un thème de son choix, nécessairement lié à sa pratique pédagogique, a constitué un aspect intéressant d'une possible individualisation de la formation professionnelle. Dans certains cas, ces mémoires ont pu s'appuyer sur les outils méthodologiques d'observation et d'analyse issus des pratiques de LP. Cependant, aucun temps spécifique n'étant dégagé pour la recherche et la rédaction du mémoire, les élèves-instituteurs ont eu le plus souvent de grandes difficultés à trouver la distanciation nécessaire à ce type de travail.

On peut imaginer qu'un tutorat assurant le suivi de chaque stagiaire par un même formateur pour les stages sur le terrain et pour la rédaction du mémoire permettrait d'aller dans le sens de l'appropriation progressive d'outils d'analyse des situations pédagogiques.

2.2.5. Conclusion : une stratégie d'adaptation

=====

La modification constante de l'organisation de la formation initiale entre 1979 et 1986 a donc bien permis aux équipes LP d'élaborer une stratégie d'adaptation à quelque plan de formation que ce soit. La grille de lecture est désormais très simple : quels sont les créneaux où peuvent prendre place des activités de type LP, c'est-à-dire en termes organisationnels, quelles sont les possibilités de libérer neuf heures (trois plages de trois heures) pour une séance LP, en fonction des contraintes du système ?

Si les créneaux de transdisciplinarité ne sont pas prévus par les textes, on les crée au niveau d'un consensus de l'équipe. Si les services des formateurs ne prévoient pas de temps de concertation et de coordination, on se les donne en ménageant des plages de travail autonome pour les stagiaires, suffisamment préparées pour être optimisées.

Les seules conditions nécessaires semblent être : l'existence d'une équipe de formateurs, une circonscription de rattachement, un groupe de stagiaires, un suivi sur une durée de deux ans minimum, et la volonté de faire prévaloir une certaine conception de la formation professionnelle des enseignants.

Il n'est cependant pas certain que ce soient des conditions suffisantes pour maintenir des activités LP dans un Centre de formation. On peut en effet remarquer :

- d'une part que l'énergie à déployer pour faire exister ces pratiques sans reconnaissance institutionnelle a souvent eu raison au bout d'un certain temps des meilleures volontés, surtout à partir de 1985, en l'absence d'un réseau d'échange et de confrontation des expériences permettant de faire vivre le travail des équipes dans une perspective de recherche et d'innovation.
 - d'autre part que des actions de formation des formateurs initiales et continues sont indispensables pour que se développent et se maintiennent des pratiques novatrices nécessitant à la fois une remise en question des fonctionnements traditionnels, et un contrôle méthodologique sous forme de supervision.
-

2.3. ARTICULATION FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE

Après l'expérience de deux années de fonctionnement en "formation spécifique", l'ensemble des formateurs de Cergy a donc pu se préparer à organiser la "nouvelle formation" autour de l'idée d'une cohérence Ecole Normale / circonscriptions reprise de l'expérience "doublettes" et concrétisée par l'encadrement d'un même groupe d'élèves-instituteurs par une équipe pluricatégorielle (Inspecteurs, maîtres-formateurs, professeurs) rattachée à un même terrain géographique et donc aux mêmes écoles.

Cette cohésion entre un terrain de rattachement et le Centre de formation a permis que se mette en place, avant même le fonctionnement PUF dans le cadre du plan de 1986, une expérience tout à fait intéressante d'articulation entre formation initiale et formation continue dans le groupe scolaire Paul Eluard de la circonscription d'Argenteuil.

Un travail de vidéo-formation avait été mis en place dans cette école selon une formule de formation continue sur le terrain relatée dans notre prochain chapitre. Or il fallait nécessairement, pour que plusieurs instituteurs d'une même école puisse travailler ensemble en LP avec des phases communes de préparation, d'essai et d'analyse, qu'ils soient remplacés dans leurs classes. En 1984-85, première année de cette expérience, de sérieux problèmes organisationnels étaient apparus très vite, en raison de la difficulté à trouver des remplaçants qui puissent prendre en charge les classes pendant les sessions de vidéo-formation. Il avait fallu faire appel aux deux directrices et à la titulaire du poste ZEP (chargée de l'animation de la B.C.D.) pour assurer les remplacements dans les classes concernées.

Pour pouvoir continuer à travailler en LP avec des enseignants volontaires, il avait donc fallu pour 1985-86 inventer un dispositif permettant le travail en équipe de quelques instituteurs sur leur temps de classe, en évitant de recourir à un bricolage peu satisfaisant. C'est ainsi que j'eus l'idée de lier ces animations à une travail de formation initiale des normaliens dans les classes, libérant par là même les instituteurs titulaires pour un travail de vidéo-formation mené en parallèle.

Il s'agissait donc d'une liaison fonctionnelle entre formation initiale et formation continuée sur le terrain : Un groupe de normaliens FIS Deug 1985 travaillant sur la lecture construit un projet d'intervention sur cinq demi-journées, libérant ainsi les instituteurs pour le travail en LP. Ce dispositif requiert un temps important de préparation et suppose que les instituteurs qui ne sont pas conseillers pédagogiques acceptent de recevoir des normaliens dans leur classe. Conscients de l'enjeu et du temps de co-formation que cela permettait de libérer, l'ensemble des enseignants concernés a accepté sans problème de jouer le jeu.

Un travail préalable en laboratoire d'essais pédagogiques est mené avec les élèves-instituteurs concernés, dans le cadre du module "palier" de la formation FIS Deug en un an à l'Ecole Normale. Par ailleurs, un certain nombre de séances sont consacrées aux problèmes didactiques de l'apprentissage de la lecture par les professeurs de français et de psychopédagogie, en vue du travail avec l'école Paul Eluard.

Afin de réunir les meilleures conditions possibles pour l'intervention des normaliens pendant cinq semaines, une journée de prise de contact avec le groupe scolaire est organisée :

- Présentation du groupe scolaire
- Répartition des E.I. par groupes de quatre dans les cinq classes de CP. Prise de contact avec les instituteurs.
- Préparation avec le professeur de français, les E.I. et les instituteurs, des interventions dans les classes.

Pendant cinq semaines d'affilée, les normaliens prendront en charge, par groupes de quatre, tous les mardi matin, les activités des cinq cours préparatoires. L'analyse de la séance antérieure et la préparation de la suivante se font avec le professeur de psycho-pédagogie et le professeur de français à l'Ecole Normale, sur les plages horaires des modules français et psycho.

Simultanément, l'équipe des maîtres de cinq CP d'Eluard dispose ainsi des mardi matin pour réaliser une séquence pédagogique dans l'un des CP, l'enregistrer en vidéo, en faire l'analyse en groupe et concevoir la séance suivante.

Les normaliens sont répartis par groupes de quatre dans les cinq cours préparatoires. Les préparations sont communes, chaque sous-groupe détermine librement la rotation des prestations pendant les cinq matinées. Pour un travail en profondeur, les élèves-instituteurs ont dû travailler de façon autonome sur leur temps personnel, en soirée ou le mercredi, pour analyser les écrits des enfants, et l'ensemble des documents enregistrés en vidéo ou au magnétophone lors des séquences. Ce qu'ils ont fait spontanément, très motivés par ce travail sur le terrain, dans une zone d'éducation prioritaire de surcroît. L'ampleur des problèmes socio-culturels et des problèmes d'apprentissage de certains enfants a été pour eux sinon une découverte, du moins un sujet de réflexion intense.

Par ailleurs la confrontation avec un éventail pédagogique très diversifié au contact de classes d'enseignants titulaires non triés sur le volet a induit un regard différent de celui qu'ils avaient l'habitude d'avoir face à des conseillers pédagogiques experts. Tout en ayant à tenir compte des habitudes et des acquis scolaires de chaque groupe-classe, ils ont pu construire leur projet sur les cinq demi-journées en toute liberté.

Des dossiers de séances ont été remis a posteriori par chaque sous-groupe de normaliens , comprenant les fiches de préparation, les descriptifs des séquences, des recueils d'observation, des productions-élèves, des éléments d'analyse et de régulation. Ces dossiers ont été repris en cours de psycho-pédagogie pour servir de supports de séances de travail, chaque groupe pouvant travailler sur le dossier d'un autre groupe et l'interpeller sur tel ou tel aspect de la démarche pédagogique suivie.

En conclusion :

Les normaliens se sont très fortement impliqués dans ce travail qui présentait pour eux trois caractéristiques essentielles par rapport à la poursuite du travail engagé en laboratoire d'essais pédagogiques dans le cadre du module palier :

- intervenir dans des classes "tout-venant" (et non plus dans les secteurs "protégés" des classes d'application) et se heurter à des problèmes d'échec scolaire qu'ils imaginaient mal.
- travailler pendant cinq semaines dans la même classe et pouvoir ainsi réguler d'une séance à l'autre leurs interventions en fonction d'une meilleure connaissance des enfants.
- aborder de front l'apprentissage de la lecture et pouvoir questionner les aspects didactiques à partir d'une problématisation issue d'activités pratiques.

Il est intéressant de noter que les normaliens ayant participé à cette expérience s'en souviennent tous comme d'un des temps les plus intéressants de leur formation à l'Ecole Normale. Tous ceux que j'ai eu l'occasion de revoir par la suite m'en ont spontanément reparlé.

* Conclusion sur la liaison

formation initiale - formation continuée

L'articulation entre le travail d'un groupe de normaliens en formation initiale et une équipe d'école semble bien une formule privilégiée pour à la fois :

- permettre dans des conditions optimales un travail de recherche en équipe dans un école (cf Ch.III)
- relier les apports théoriques donnés à l'Ecole Normale à un terrain régulier de mise à l'épreuve pour les élèves-instituteurs.

La mise en place des Petites Unités de Formation (P.U.F.) à partir de 1986 permettra de poursuivre ce type de travail dans le cadre du nouveau plan de formation, puisque se retrouveront de manière privilégiée sur un même terrain géographique d'intervention et pour encadrer un même groupe de stagiaires, une équipe de formateurs regroupant les conseillers pédagogiques et les maîtres-formateurs de la circonscription, et les professeurs d'Ecole Normale.

2.4. LES LECONS DU PLAN DE 1984 :

LES P.U.F. A L'ECOLE NORMALE DE CERGY-PONTOISE

La très grande marge d'autonomie laissée aux Ecoles Normales pour l'organisation de la formation spécifique a finalement permis d'expérimenter avec les promotions de FIS-Deug, "recrutés exceptionnels", différentes démarches de formation tenant compte en particulier, plus que dans le cadre du plan de 1979, du rapport entre l'espace de formation et l'espace de l'exercice du métier.

En ce qui concerne les équipes LP, à travers diverses modalités d'insertion dans le cursus, elles ont pu élaborer des stratégies variées d'intégration des situations de laboratoire d'essais pédagogiques à la dynamique globale de la formation, et mieux cerner les conditions institutionnelles d'un fonctionnement cohérent et régulier. La suppression par la Direction des Ecoles en 1985 de tous les moyens affectés au réseau Média-Formation, a malheureusement empêché que les réunions de recherche et de confrontation des pratiques puissent se poursuivre, laissant chaque équipe dans l'isolement et interdisant une synthèse des avancées méthodologiques réalisées par les uns ou les autres dans le cadre des problématiques nouvelles qui ont pu surgir avec la mise en place de la F.I.S.

Chaque établissement étant désormais privé du réseau d'échange coopératif qui avait pu se construire progressivement pendant quinze ans à travers les séminaires, les stages et la diffusion documentaire, les équipes se sont retrouvées livrées à elles-mêmes. C'est pourquoi les réflexions qui suivent sont principalement inspirées par les pratiques de formation mises en oeuvre à l'Ecole Normale de Cergy-Pontoise où j'exerce.

Forts de l'expérience de deux années de fonctionnement en "formation spécifique", l'ensemble des formateurs de l'EN de Cergy a pu obtenir de l'administration une semaine entière de concertation à la fin du mois de juin 1986 pour préparer la nouvelle "nouvelle formation" en deux ans après le DEUG (plan de 1986). Les lignes directrices du projet mis en place avaient été élaborées au cours d'un stage de "co-formation" PEN-CPEN qui s'était tenu durant trois semaines complètes en mars 1986, à l'initiative de Michel Brault, Directeur.

L'idée essentielle qui s'est dégagée de ces temps de travail est celle d'un fonctionnement en "petites unités de formation" (PUF) donnant la priorité au principe déjà mis en pratique dans le cadre du LP : des groupes fixes de stagiaires, encadrés tout au long de la formation par une équipe stable pluridisciplinaire et multicatégorielle de formateurs, sur la base d'un

projet de formation. Chaque "PUF" comporte un "noyau dur" composé de trois professeurs d'Ecole Normale et de trois conseillers pédagogiques relevant d'une même circonscription et exerçant dans des classes d'application correspondant aux trois paliers de la scolarité (cycles). Ces classes en priorité, mais aussi l'ensemble des classes de la circonscription seront le "terrain de référence" privilégié du groupe tout au long de la formation. Cette équipe de six formateurs est chargée de la liaison Ecole Normale / terrain, de l'élaboration avec les étudiants du projet de formation et des modalités d'évaluation, de la conception d'ensemble du cursus, de la gestion de l'emploi du temps, de la coordination avec les autres formateurs de l'équipe, de l'organisation des concertations, de la préparation et du bilan des stages, etc.

Ce système, conçu à partir de l'expérience de la FIS, correspond à une organisation à la fois très contraignante au plan de la responsabilité pédagogique des équipes, et très souple grâce à la marge de manoeuvre autorisée par l'autonomie de gestion accordée aux équipes. Chaque "PUF" est libre d'élaborer son projet de formation. Le fonctionnement en LP est un choix parmi d'autres. Il est facilité par le principe, généralisé à l'ensemble de l'Ecole Normale, du travail en équipes préalablement co-optées sur la base d'une conception commune de la formation, et il perd par là-même le statut marginal qu'il avait pu avoir dans certains contextes.

Le plan de formation mis en place à partir de 1986 (et qui sera en application jusqu'à la promotion 1991/1993) correspond à un recrutement au niveau DEUG et met en place une formation professionnelle en Ecole Normale sur deux ans. Le programme de la formation se caractérise par une masse horaire très importante consacrée à la formation pédagogique théorique et pratique : 250 heures pour les disciplines suivantes : philosophie, histoire et sociologie de l'éducation, pédagogie générale, psychologie ;

auxquelles s'ajoutent 70 heures pour l'école maternelle, 42 heures consacrées à l'initiation aux problèmes de l'adaptation et de l'intégration scolaire, et enfin 27 heures sur la scolarisation des enfants étrangers et d'origine étrangère. La formation au rôle administratif et social de l'instituteur correspond à 120 heures se répartissant entre connaissance du système éducatif, problèmes économiques, sociaux et culturels, et sensibilisation aux activités éducatives complémentaires de l'école.

Les formations disciplinaires se répartissent ainsi :

- Français : 150 heures
- Mathématiques : 135 heures
- Sciences et technologie : 190 heures
- Histoire et géographie : 100 heures
- Education civique : 20 heures
- Education physique et sportive : 100 heures
- Education musicale : 50 heures
- Arts plastiques : 50 heures
- Approfondissements optionnels : 100 heures.

Au plan des stages en milieu scolaire, la formation comporte un stage d'une semaine en collège, et trois stages de trois semaines en tutelle correspondant chacun à l'un des trois cycles des apprentissages (on ne dit plus palier...). Ces stages, qui doivent se dérouler dans des classes de maîtres-formateurs, "ont pour but d'aider les élèves-instituteurs à procéder à une observation attentive et efficace des enfants et à appréhender les différents aspects de la réalité scolaire. Il s'agit d'apprendre aux élèves-instituteurs à préparer des séquences pédagogiques, à les réaliser, à les discuter et à les évaluer"... Les stagiaires prendront progressivement la classe en responsabilité (plusieurs jours d'affilée pendant la dernière semaine). L'intervention des professeurs auprès de chaque stagiaire devra donner lieu à deux visites au moins. Le stage terminal en responsabilité est de huit semaines.

En fait, si nous avons pris la peine de rappeler quelques caractéristiques essentielles du plan de 1986, c'est pour y appliquer la grille de lecture construite auparavant sur les possibilités ou non de faire fonctionner des activités de vidéo-formation :

- Quels sont les créneaux où peuvent prendre place des activités de type LP, et très précisément, quelles sont les possibilités de libérer neuf heures (trois plages de trois heures) dans une même semaine en fonction des contraintes du système ?
- Où y a-t-il possibilité de co-intervention de didacticiens et de psycho-pédagogues, de maîtres-formateurs et de professeurs ?
- Peut-on articuler les activités LP à la fois à la dynamique des stages et aux contenus théoriques de formation ?

Les principaux atouts du plan de formation de 1986 pour l'intégration d'activités LP sont principalement le très gros horaire de formation générale, laissant une très grande marge de manoeuvre au professeur de psycho-pédagogie pour consacrer un temps important à la formation méthodologique à l'observation et à l'analyse des situations pédagogiques, en particulier à travers des activités en LP. Par ailleurs, l'existence de trois stages palier rend possible une réelle articulation de la formation autour des stages terrain : l'ensemble des contenus disciplinaires peut s'organiser successivement par rapport à chaque cycle des apprentissages.

Enfin, l'instauration d'une certaine marge de manoeuvre pour les formateurs et d'une souplesse dans les choix possibles des étudiants se concrétise par l'introduction d'une part de 10% de l'horaire global de formation à consacrer à l'individualisation de la formation. Cette part atteindra 20% de la masse horaire à partir de 1989. Moyennant un certain nombre d'aménagements relevant de l'autonomie des équipes de formateurs, le plan de formation de 1986 a donc autorisé six années de survie possible pour les équipes LP déjà constituées.

A l'Ecole Normale de Cergy-Pontoise, en ce qui concerne le fonctionnement LP dans le cadre des PUF et du plan de formation de 1986, il est prévu qu'il soit organisé par cycles de séances définies à la fois par un palier déterminé et par un support didactique privilégié. Puisque le plan prévoit trois stages en tutelle de trois semaines, l'ensemble de la formation peut s'organiser par semestres, autour de la problématique du palier de la scolarité correspondant au niveau de classe du stage en tutelle (soit maternelle, soit cycle des apprentissages, soit CM). Les objectifs transdisciplinaires de formation seront gérés tout au long de la formation, l'évaluation de la progression et les régulations étant assurées par les coordonnateurs du groupe. Les temps de stage donneront lieu à un travail méthodologique d'analyse de situations pédagogiques, permettant à la fois de réinvestir les outils élaborés lors de séances plus ponctuelles et de faire émerger de nouveaux points à travailler dans le cadre du groupe de formation.

2.5. CONCLUSION : LE LP, ANALYSEUR DES SYSTEMES DE FORMATION

Quelles conclusions peut-on tirer de ces différents modes d'insertion institutionnelle du fonctionnement LP à travers les plans de formation de 1979, 1984, 1986 ? Que malgré les difficultés, il a toujours été possible de mettre en place un fonctionnement en laboratoire d'essais pédagogiques à partir du moment où une équipe de formateurs volontaires a eu la possibilité d'encadrer un même groupe de stagiaires pendant une durée raisonnable (minimum un an). On peut cependant remarquer que le fonctionnement LP doit toujours s'imposer contre le modèle dominant du primat (logique et chronologique) des cours théoriques et contre l'entropie du système qui tend inéluctablement à reproduire des modèles transmissifs.

Le souci de privilégier l'action et la réflexion sur l'action induit chez les formateurs impliqués dans cette dynamique une profonde remise en question des modes habituels de fonctionnement en centre de formation, y compris des différentes tentatives pour "mieux penser l'alternance" des cours et des stages. Elle implique également le refus de l'idéologie de la formation sur le tas, toute pratique de terrain devenant un objet prioritaire de travail réflexif qui demande du temps, des méthodologies et un encadrement par des formateurs compétents en analyse des pratiques.

Situé dans une aire intermédiaire, ni dans la sphère du théorique ni dans celle de la pure pratique, le travail en laboratoire d'essais pédagogiques a été le moteur de nombreuses remises en question pour les formateurs concernés. La dynamique de formation propre au LP s'est avérée profondément subversive, incitant souvent les stagiaires eux-mêmes à en réclamer la généralisation comme étant déterminante dans l'apprentissage du métier. Bien loin de pouvoir fonctionner en tant que structure "supplémentaire", venant se juxtaposer aux temps de cours et aux temps de stage, le LP se situe au coeur même du processus de formation. C'est à partir des temps de LP que s'opèrent les remises en perspective et les régulations du cursus de formation. La pratique de classe est à la fois le point de départ et la finalité de la formation professionnelle. L'articulation des apports théoriques et des temps de stage est repensée à travers un principe de problématisation qui crée les conditions optimales d'une écoute active. C'est à partir de problèmes rencontrés dans une situation d'essai que sont abordés les contenus didactiques. Le laboratoire d'essais pédagogiques, devenant "analyseur" de l'ensemble des modes de formation adjacents, induit un certain nombre de modifications aussi bien dans l'approche des apports théoriques que dans le suivi des stages pratiques dans les écoles.

C'est précisément ce renversement de perspective qui a permis la genèse d'une conception originale de la formation à partir d'une centration sur l'analyse des pratiques comme point de départ de toute problématique de formation. La dynamique spiralaire de la formation en LP ne concerne donc pas seulement l'appropriation par les EI des compétences professionnelles, elle englobe également dans son mouvement le recours à des approfondissements théoriques. Il est bien évident que le LP ne prétend pas être le point de départ nécessaire de tous les apports théoriques. Mais il a l'ambition de créer une démarche de questionnement qui facilite la mise en relation des contenus avec l'ancrage qu'ils peuvent trouver au coeur même de l'acte éducatif. En plaçant le LP au centre du cursus de formation, on espère créer les conditions d'un transfert mieux réfléchi des différents aspects de la formation théorique à l'exercice du métier.

Le fonctionnement en LP a donc impliqué une lutte contre la tendance dominante à privilégier les cours traditionnels et la simple juxtaposition entre les temps de cours au centre de formation et les stages sur le terrain. Il a toujours fallu inventer des réaménagements permettant d'ouvrir le créneau de cet espace transitionnel d'une structure d'essai de la pratique enseignante, malgré les textes, et malgré une organisation globale de la formation qui ne le prévoyait pas.

Si dans un premier temps la nouveauté peut être dynamisante, et la bagarre institutionnelle stimulante, il ne faut pas négliger le poids des obstacles qui ont mené de très nombreuses équipes à renoncer à ces pratiques de formation à partir du moment où elles ont perdu un statut officiellement expérimental. Un fonctionnement de ce type implique que l'on "sacrifie" un nombre important d'heures habituellement consacrées à des cours. Tous les formateurs n'y sont pas prêts.

Par ailleurs, les multiples difficultés organisationnelles ont parfois découragé certaines équipes de se lancer dans l'aventure, ou de la poursuivre. Le temps passé à dégager le créneau horaire qui permettra des co-interventions (psycho-pédagogue / maître formateur / didacticien) est parfois rédhibitoire. Dans certains lieux, l'impossibilité de travailler de concert avec les formateurs audio-visuels ou même le manque de matériel vidéo ou de conditions correctes de travail en petit groupe (salles de visionnement etc.) en a usé plus d'un. Enfin, il est épuisant de passer son temps à se battre pour faire exister une structure qui réclame un temps considérable d'organisation. L'entropie du système veut que, faute d'une reconnaissance institutionnelle et d'un soutien de l'administration, la plupart sont revenus tôt ou tard à la facilité la plus grande qui est de reprendre un fonctionnement individuel plutôt que de se fatiguer à organiser réunions et régulations incessantes pour fonctionner en équipe à partir de l'analyse de situations pédagogiques. C'est pourquoi, le LP a existé soit sous statut expérimental, soit selon un fonctionnement marginal de militants pédagogiques. Enfin, ces structures innovantes ont du mal à se maintenir sans une instance d'échange sur les pratiques et de recherche-action. La fin du réseau Média-Formation a été pour beaucoup dans la disparition des LP, ou dans leur stagnation.

Si quelques lignes de rêve me sont ici permises, en formation initiale, pour que les LP se généralisent, il faudrait un renversement complet de la problématique de la formation. Il faudrait accorder la priorité à un point de départ qui serait précisément l'analyse des pratiques, le terrain devenant le lieu premier de problématisation et les apports théoriques venant ensuite répondre à une attente créée par les questions issues du passage dans les écoles et des essais pédagogiques. Il faudrait mettre les stages d'observation, les stages de pratique accompagnée ou en tutelle et les activités de laboratoires d'essais pédagogiques au coeur de la formation et organiser les temps de cours autour de la problématique de terrain. Ce qui suppose que les formateurs, généralistes et didacticiens soient d'abord des tuteurs avec un terrain de rattachement, et un travail concerté avec les équipes de circonscription. Les formateurs sont-ils prêts à une telle révolution ? Sont-ils formés aux méthodologies d'analyse des pratiques ? Ont-ils envie de changer de métier ? La question est posée.

Un autre intérêt de placer la problématique de terrain au coeur de la formation est de permettre de repenser une articulation étroite entre formation initiale et formation continuée, et nous en avons donné un exemple. En formation continue, les stages sont généralement conçus comme une échappée du lieu-classe. La problématique LP en formation continue consiste à réintroduire l'analyse des pratiques effectives par des essais pédagogiques dans les classes, sur le terrain des écoles, ce qui là encore va totalement à l'encontre de la conception dominante. S'il est important pour la survie psychologique des enseignants de maintenir un important contingent de stages d'approfondissement culturel, de mise à jour des connaissances et de développement personnel, il pourrait en revanche être intéressant de repenser la méthodologie des stages spécifiquement pédagogiques, en y transposant un certain nombre des acquis de la vidéo-formation.

C'est cette problématique que nous abordons dans notre troisième chapitre. Le transfert des méthodologies LP en formation continue a marqué une tentative pour inventer des formules de stage et d'animation sur le terrain qui instaurent le détour de l'analyse au coeur même de la pratique de classe.

TROISIEME PARTIE

TRANSFERT DES METHODOLOGIES LP EN FORMATION CONTINUE D'UNE CENTRATION SUR LA SITUATION A UNE CENTRATION SUR L'ACTIVITE COGNITIVE DES ELEVES

3.1. LA VIDEO-FORMATION COMME AIDE A LA MISE EN PLACE D'UN TRAVAIL D'EQUIPE DANS UNE ECOLE : ANIMATION EN CIRCONSCRIPTION AU GROUPE SCOLAIRE PAUL ELUARD D'ARGENTEUIL. 1984-1986

3.1.1. Le projet

3.1.2. Première session de formation

3.1.3. Seconde session de formation : expérimenter un outil pédagogique -

3.1.4. Troisième session de formation : mettre en place une pédagogie différenciée

3.2. LES STAGES "F.A.R." DE FORMATION-ACTION-RECHERCHE

3.2.1. Les stages F.A.R.

3.2.2. Un exemple : le stage "FAR" d'Argenteuil -

3.2.3. Bilan des stages FAR

3.2.4. Didactique et activité-élève

3.3. L'EXPLICITATION DE L'ACTIVITE ELEVE EN FORMATION CONTINUE

3.3.1. L'entretien d'explicitation, une technique de questionnement

3.3.2. L'explicitation dans les stages de formation continue

3.4. CONCLUSION

CENTRATION ELEVE ET FORMATION A LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

III. TRANSFERT DES METHODOLOGIES LP EN FORMATION CONTINUE : D'UNE CENTRATION SUR LA SITUATION A UNE CENTRATION SUR L'ACTIVITE COGNITIVE DE L'ELEVE

Avant même la fin de l'expérimentation LP, un certain nombre de tentatives de mise en oeuvre de dispositifs de type laboratoires d'essais pédagogiques en formation continue eurent lieu dans plusieurs Ecoles Normales. Or, le transfert des méthodologies LP dans le cadre habituel des stages de formation continue n'allait pas de soi pour différentes raisons. En particulier :

- Les stagiaires en formation continue étant tous des maîtres expérimentés, ni la problématique de centration sur le prestataire, ni celle de centration sur les variations de stratégies ne paraissait pertinente. En effet, la disponibilité et la remise en question personnelle que requiert le travail avec l'outil vidéo n'allaient pas de soi, l'habitude étant plutôt de travailler seul, isolé devant sa classe, que sous le regard des autres.
- Les dispositifs L.P., coûteux en durée et en taux d'encadrement, étaient difficiles à mettre en oeuvre dans le cadre temporel restreint de stages d'une durée moyenne de deux à quatre semaines.

Il fallait donc inventer d'autres formes d'intervention pour travailler en vidéo-formation avec des maîtres titulaires. Les différentes actions entreprises en ce sens dans le Val d'Oise entre 1984 et 1991 devaient avoir pour conséquence une recentration de tous les dispositifs sur l'observation des processus d'apprentissage chez les élèves.

A l'Ecole Normale de Cergy-Pontoise, en tant que responsable de l'équipe LP, je fis le choix d'introduire les méthodologies LP en formation continuée par le biais d'une recherche-action sur le terrain, rendue possible dans le cadre d'heures d'animation en circonscription figurant dans nos obligations de service de professeurs d'Ecole Normale.

Par la suite, une formule originale de stages de formation continuée en alternance, les F.A.R. (stages de Formation-Action-Recherche) rendit possible l'introduction à part entière de la vidéo-formation comme méthodologie centrale venant à l'appui d'une recherche en didactique.

Enfin, très récemment, la découverte d'un nouvel outil de médiation, l'entretien d'explicitation, développé au CNRS par Pierre Vermersch, m'a permis d'envisager dans le cadre des stages de formation continue "traditionnels", l'introduction d'une problématique centrée sur les modalités différenciées d'apprentissage des élèves, autorisant un renouvellement en profondeur des démarches de formation en psycho-pédagogie.

3.1. LA VIDEO-FORMATION COMME AIDE A LA MISE EN PLACE D'UN TRAVAIL D'EQUIPE DANS UNE ECOLE : ANIMATION EN CIRCONSCRIPTION AU GROUPE SCOLAIRE PAUL ELUARD D'ARGENTEUIL - 1984-1986 -

3.1.1. Le projet

=====

En juin 1984, un projet d'animation pédagogique en circonscription est présenté à Jean Gaillard, Inspecteur Départemental de la circonscription d'Argenteuil. Il s'agit d'intervenir sur un groupe scolaire, en vue de "créer les conditions d'un travail d'équipe passant par la médiation d'un travail de conception et d'analyse des pratiques à l'aide de l'outil vidéo."

L'hypothèse de recherche-action explicitement formulée dans le projet est la suivante : "la recherche et l'innovation pédagogique passent par l'échange, par l'acceptation du regard des pairs sur ses propres pratiques pédagogiques, par la remise en question mutuelle. Ceci dans la perspective d'essayer et d'expérimenter de nouvelles situations d'apprentissage et d'analyser méthodiquement leur incidence sur la vie de la classe."

Le mode de travail envisagé prévoit un réinvestissement des acquis méthodologiques élaborés dans le cadre des laboratoires d'essais pédagogiques, ce qui implique :

- des phases de préparation commune des séquences, - des essais pédagogiques avec observation en direct et enregistrement vidéo.
- des phases d'analyse et d'évaluation utilisant la lecture de l'enregistrement vidéo pour étudier le système des interactions verbales et non-verbales dans la classe et les démarches d'apprentissage des enfants.

Il est nécessaire pour cela de pouvoir libérer trois ou quatre instituteurs sur une même demi-journée, pendant trois ou quatre séances au minimum.

Ce travail pourra commencer en Septembre 1984 au groupe scolaire Paul Eluard d'Argenteuil, et contribuera à la mise en place d'un travail d'équipe intense et durable pour les enseignants du cycle des apprentissages (grande section - CP - CE1).

Après une séance d'information pour l'ensemble des enseignants du groupe scolaire, et une séance d'initiation méthodologique à la lecture d'un enregistrement vidéo pour ceux qui se sont déclarés prêts à tenter l'expérience vidéo-formation, trois sessions de formation pourront être mises en place en 1984-85 et 1985-86. La troisième de ces sessions est celle qui a pu donner lieu à l'expérience d'articulation entre formation initiale et formation continue décrite précédemment.

3.1.2. Première session de formation :

=====

mise en place d'ateliers de lecture en CE1 - Problématique de l'organisation de la classe dans la perspective d'un travail autonome

Trois institutrices de CE1 ont été d'emblée intéressées par un travail sur la mise en place des ateliers de lecture. Le maître de la classe d'adaptation, qui travaille en soutien avec de petits groupes d'élèves issus des CP et CE1 se joint au groupe de travail, qui comprend trois formateurs : Claude Crambuer, conseiller pédagogique de la circonscription d'Argenteuil, Michel Cerani, professeur de français et moi-même.

L'objectif à moyen terme est de permettre la familiarisation de tous les élèves des CE1 des deux écoles avec différents types d'ateliers, de façon à rendre possible pour les élèves un travail de groupe en autonomie, autorisant ainsi l'enseignant à intervenir de façon privilégiée auprès d'un groupe d'élèves particulier, soit pour la mise en place d'un type de travail nouveau, soit en soutien auprès d'enfants en difficulté.

Il s'agit par conséquent de créer par étapes les conditions organisationnelles d'une pédagogie différenciée. L'objectif général relève dans un premier temps d'une problématique de l'organisation de la classe.

Il est décidé d'avancer très progressivement, et de procéder d'abord à l'initiation d'un groupe d'enfants à l'utilisation autonome d'un fichier de lecture auto-correctif (fichier S.R.A.).

La progression est la suivante:

1ère séance - situation en dimensions restreintes ; mise en place d'une activité : initiation à l'utilisation d'un fichier auto-correctif

Le maître de la classe d'adaptation, Jean-Yves, explique l'utilisation du fichier S.R.A. à une demi-classe.

Objectif : permettre aux enfants de s'approprier un outil (le fichier SRA) de telle sorte qu'ils puissent l'utiliser seuls, en travail autonome, à la séance suivante.

2e séance : situation en dimensions restreintes, deux activités simultanées (fichier, images séquentielles) dont un groupe en travail autonome.

La seconde séance comporte (en dimensions restreintes) la mise en place par l'institutrice de la classe, Monique, d'un atelier "remise en ordre d'images séquentielles légendées" (dix enfants). Simultanément, cinq élèves préalablement initiés au fichier SRA travaillent en autonomie.

Objectif : évaluer le degré d'autonomie acquis par les élèves qui ont commencé à s'approprier le fonctionnement du fichier lors de la première séance.

Observation du travail sur les fiches auto-correctives :

Pour chaque élève :

- Y a-t-il des erreurs concernant l'écriture du nom ? de la date ? du code-fiche ?
- A-t-il des difficultés de lecture ?
- Regarde-t-il sur son voisin ?
- Demande-t-il de l'aide
 - . sur le mode d'emploi ?
 - . sur le contenu ?
 - . au maître ?
 - . aux autres élèves ?
- cherche-t-il seul à retrouver un mot ?
- range-t-il seul sa fiche ou demande-t-il de l'aide ?

La phase d'analyse permet d'évaluer le degré d'autonomie acquis par ces cinq élèves :

- presque tous ont bien compris comment remplir la fiche (nom, date).
- les observations et l'étude du document vidéo montrent l'importance des relations d'aide entre enfants.

En revanche, le visionnement permet de formuler différents problèmes rencontrés, en particulier:

1. Au plan organisationnel, le fichier crée des embouteillages et des difficultés inutiles. Il y a souvent quatre enfants autour du fichier, d'où une perte de temps regrettable. Ils avaient du mal à ranger les fiches. Le système de classement n'avait pas été compris par tous. Il faudrait sortir les fiches de la boîte et les étaler sur une grande table par paquets.

2. Au plan pédagogique, les enfants vont chercher les bonnes réponses dans le "fichier-réponse", et ils corrigent quand ils se sont trompés.

Question : A quoi cela sert-il de noter formellement la bonne réponse ? L'important pour l'enfant est de comprendre d'où vient son erreur. On met là en évidence une limite de l'outil pédagogique tel qu'il est conçu.

Conclusion

- l'organisation n'est pas encore au point : pour qu'un groupe soit en travail autonome, les conditions matérielles doivent être parfaites.
- il faut d'une manière ou d'une autre pouvoir contrôler à posteriori le travail effectué : un élève a été très désemparé parce qu'ayant pris une fiche clé-réponse rouge au lieu de la rose correspondant à sa fiche, il a trouvé tout faux alors qu'il avait tout juste ! Il est resté perplexe... un bon moment... avant qu'un des observateurs présents lui fournisse la bonne fiche et attire son attention sur la différence rouge/rose. C'est le genre de difficulté qui aurait pu passer inaperçue dans le cadre d'un travail autonome dans des conditions normales de classe.

* Troisième séance - Travail en classe entière - Trois activités simultanées

Parallèlement au travail effectué en vidéo-formation, les deux autres institutrices de CE1 ont mis en place dans leurs classes respectives les ateliers "fichier SRA" et "images séquentielles", de telle sorte que l'on puisse tenter de gérer pour les 3ème et 4ème séances l'organisation du groupe classe en dimensions réelles dans les deux autres CE1.

La préparation prévoit deux ateliers en travail autonome (fichier SRA - six élèves, images séquentielles - dix élèves), et un groupe nécessitant un temps de présence de l'enseignant très important : lecture orale d'un texte par tous les enfants, puis questions sur le texte par écrit.

Problèmes organisationnels à travailler :

- Comment lancer les trois ateliers ?
- Que font les élèves du troisième groupe pendant qu'on donne les consignes aux deux premiers ?
- Comment gérer les trois ateliers en même temps ?
- Comment vérifier le bon fonctionnement des groupes en autonomie, répondre aux questions, éviter les dérapages, tout en consacrant l'essentiel de son temps et de son énergie au troisième groupe ?

Réponses proposées par le groupe de préparation :

- . organiser au mieux les deux ateliers autonomes, en veillant en particulier à la préparation matérielle ;
- . consacrer le plus de temps possible au troisième atelier ;
- . prévoir les moments de l'activité où on pourra laisser le troisième groupe seul pour aller jeter un coup d'oeil aux autres, apprendre à repérer de loin (par des prises d'information visuelles et auditives) les indices de bon ou de mauvais fonctionnement des ateliers autonomes...

Compte-rendu de la séquence - Observations et analyse -

L'observation en direct et l'analyse de l'enregistrement vidéo permettront de mettre en évidence :

- des problèmes d'organisation des activités. En particulier, il convient de prévoir des activités pour les enfants qui ont terminé l'activité prévue, et un temps de synthèse en fin de séquence.
- le très grand nombre de sollicitations des élèves. Les enfants ont énormément fait appel à Sylvie, qui a su répondre à tous, avec une grande rapidité (pas plus de trente à quarante secondes d'attente par enfant en moyenne). Le visionnement en accéléré de la bande vidéo donne une idée assez hallucinante de la fréquence des déplacements à travers toute la classe (je tourne la tête je vois un doigt levé j'y vais je me penche j'écoute je réponds je me relève, je tourne la tête...). N'y a-t-il pas moyen de les rendre plus autonomes, de leur fournir des moyens de trouver d'eux-mêmes certaines réponses ? Par exemple, en ce qui concerne l'atelier images séquentielles, chaque enfant pourrait vérifier la remise en ordre effectuée par son voisin (qui a une histoire différente).

* 4ème séance - Reprise en classe entière, trois activités simultanées

Mise en oeuvre de la même séquence , en dimensions réelles, dans la classe d'Annick, avec les éléments de variations issus de la phase d'analyse.

Améliorations constatées :

* Grande motivation des élèves dans l'activité "images séquentielles" : l'activité de contrôle par les voisins et une fiche de questions à remplir à la fin de la remise en ordre (du type "recopie la phrase qui dit que) ont été des nouveautés efficaces : tous les enfants de l'atelier ont été très intéressés par la tâche, jusqu'au bout. Bon climat d'entraide. Ils sont prêts pour l'autonomie et le travail à deux.

* Disponibilité beaucoup plus grande de la prestataire :

- . pour rester comme prévu avec le groupe "lecture orale"
- . pour repérer tranquillement les éventuels problèmes sans avoir à répondre à des sollicitations multiples
- . et même pour avoir le temps dans le groupe "fichier SRA" de revenir avec les enfants aux réponses erronées pour essayer de les comprendre.

* Bilan-synthèse des quatre séances

Au terme de cette première session de vidéo-formation, le groupe dégage un certain nombre de points positifs :

1. L'aspect le plus intéressant de l'expérience est de disposer d'une structure d'essai de type "laboratoire pédagogique" : on peut s'essayer à un nouveau type de travail (ici la mise en place d'ateliers autonomes) dans des conditions sécurisantes, et prendre de l'assurance dans un domaine qu'on maîtrisait mal. On en vient non seulement à accepter le regard des autres, mais à le solliciter, et à le regretter quand on se retrouve seul dans sa classe. Les enseignants expriment le souhait de pouvoir retravailler en vidéo-formation sur certains aspects de la pratique de classe qui posent problème à tel ou tel... Ainsi l'une des institutrices aimerait pouvoir travailler avec ce type de fonctionnement en mathématiques "parce qu'elle n'est pas à l'aise".

2. la progression adoptée dans la démarche a été un élément déterminant : il était intéressant et nécessaire de commencer avec un petit groupe, puis de passer progressivement en grandeur réelle au terme de la démarche. Le fait de pouvoir travailler dans les trois CE1, de passer d'une classe à l'autre prouve la transférabilité de ce que l'on découvre en essayant la démarche :

ce qu'on a analysé pour un groupe-classe, on peut le réinvestir ailleurs, c'est généralisable. La structure essai/reprise des deux dernières séances a été très opérationnelle : à la dernière séance, la plupart des problèmes étaient résolus. Ce qu'Annick exprime en souriant : "J'ai profité de toutes vos erreurs..."

3. Au plan didactique, on a la possibilité de tester un matériel pédagogique nouveau. On voit vraiment le fonctionnement de l'outil, son appropriation par les enfants, ses limites et ses conditions de bon fonctionnement. De plus, on est amené à concevoir du matériel pédagogique nouveau qui peut ensuite circuler. Pour l'atelier remise en ordre d'images séquentielles par exemple, deux des instituteurs ont passé un temps assez considérable à préparer les histoires et les textes. Cet outil peut désormais servir à tout le monde. Il se crée ainsi une dynamique de mise en commun et d'échange coopératif du matériel pédagogique, au moins, dans un premier temps, au niveau de la classe d'adaptation et des trois CE1 impliqués dans la démarche. Sylvie, Annick, et Monique décident de poursuivre les ateliers de lecture et d'en expérimenter de nouveaux. A moyen terme, il s'agira de se constituer une banque commune d'outils au niveau des CE1. C'est également le début d'un travail commun au niveau des deux écoles primaires du groupe scolaire (Eluard I et Eluard II), et c'est la première fois que cela se produit.

4. Au plan méthodologique, l'observation s'est affinée au fil des séances, elle a été de mieux en mieux préparée et effectuée à mesure qu'on cernait mieux les différents aspects de l'activité des élèves par rapport à l'utilisation autonome du fichier. Ces axes d'observation ont permis aux observateurs de faire des analyses très précises du comportement de chacun des élèves concernés par l'activité fichier. Il semble que cette possibilité de regarder les enfants autrement que dans les moments où l'on est immergé dans les problèmes quotidiens de conduite de classe, crée un recul et une distanciation qui modifient totalement le regard que l'on porte sur ses élèves.

5. Le retour vidéo apparaît tout à fait indispensable et central dans le fonctionnement du groupe. Il sert de référence commune, de point focal pour confronter les observations. Il permet d'étayer l'analyse sur des

observables objectivés. Les enregistrements permettent d'observer des attitudes d'élèves, de voir ce qu'on ne voit pas dans la conduite courante de la classe quand on a mille choses à gérer en même temps, ou quand on a le dos tourné pour une raison ou pour une autre. Sylvie note par exemple : "Je n'avais pas remarqué les moments d'inattention de Pascal avant de le voir à la vidéo."

Un certain nombre d'autres remarques sont exprimées par les différents membres du groupe de travail :

Jean Yves : "Par rapport à un problème qui se pose dans le cadre d'une séquence, ce n'est pas du tout pareil de se l'entendre dire et de le voir par soi-même sur un enregistrement. L'inspecteur par exemple peut dire : "les enfants on fait ceci, cela... ", souvent on reste sceptique, sur la défensive. Là, on peut voir et essayer d'analyser, avec l'aide des autres collègues."

Sylvie : "Moi, être filmée, ça m'angoissait parce que je me disais, "et si ça rate ce jour là ?" ... j'avais peur d'être jugée... En fait au contraire, si il y a des problèmes, au moins on peut les analyser. Comme on prépare ensemble, on sait qu'on a droit à l'erreur : si on se "plante", on n'est pas seul à en porter la responsabilité. De plus, ce n'est jamais bien grave puisqu'on sait qu'on pourra rectifier et recommencer... Le fait de fonctionner dans sa propre classe est aussi un élément de sécurisation important."

Monique : "On accepte la vidéo sans problème parce qu'on sait quel type d'utilisation en est faite ensuite, en groupe restreint, et pour discuter des nouveaux modes de travail qu'on met en place."

Annick et Sylvie demandent une copie de l'enregistrement des séquences qu'elles ont animées pour pouvoir les visionner "tranquillement". L'un des acquis les plus importants semble donc la découverte de l'extrême intérêt de l'utilisation spécifique de la vidéo au service de l'analyse des pratiques, de la réflexion pédagogique et de la compréhension des comportements scolaires des enfants.

* Mise en place d'une dynamique d'information et de communication au sein de l'école

1. Présentation de la démarche

Une réunion générale du groupe scolaire permet d'informer l'ensemble de l'équipe pédagogique du travail qui a été fait en vidéo-formation. Des extraits de bandes vidéo des différentes prestations sont présentés pour expliquer la démarche. Ce qui signifie d'ores et déjà une rupture par rapport aux habitudes d'isolement et de cloisonnement des pratiques pédagogiques : chacun des membres de ce premier groupe de travail accepte bien volontiers de montrer à tout le monde ce qui se passe dans sa classe. Ceci était très loin d'être évident au départ ; nous avons beaucoup insisté par souci déontologique sur le fait que "ceux qui visionnent sont ceux qui ont préparé, et personne d'autre, sauf accord explicite de votre part". Ces précautions ont certainement contribué à créer le climat de confiance indispensable pour que, précisément, la présentation du travail à d'autres, indépendamment de tout jugement de valeur et dans la seule perspective d'un travail commun de recherche et d'expérimentation, soit possible.

- Au terme de la réunion, une institutrice s'adresse à ses collègues du groupe vidéo-formation en ces termes : "ce n'est pas pareil quand vous nous en avez parlé et quand on découvre vraiment ce que vous avez fait grâce au document vidéo. Moi, ça m'a aidée de voir concrètement comment vous avez procédé dans les classes pour gérer les différents ateliers. Maintenant je vois bien en quoi c'est un outil pour toute l'équipe pédagogique."

2. Prolongement du travail d'équipe :

Depuis le travail en vidéo, des habitudes ont été prises au niveau de l'équipe des CE1. On prépare ensemble, on échange les documents pédagogiques, les outils, les photocopiés. On continue à discuter des problèmes de mise en place de nouveaux ateliers, et des nouvelles

modalités d'organisation de la classe permettant à la fois un travail autonome et des activités de soutien. Au début de l'année, aucun travail en atelier n'existait en CE1, et cela paraissait à tout le monde très difficile à mettre en place. Personne n'osait trop se lancer seul dans l'aventure. Le travail en groupe de vidéo-formation a permis de se lancer et d'aller beaucoup plus vite que si on n'avait pas bénéficié de ce dispositif et de l'aide des formateurs. En quatre séances un grand pas a été franchi. Plusieurs demandes sont formulées pour la poursuite du travail avec la vidéo, en particulier par l'équipe des CP des deux écoles.

3.1.3. Seconde session de formation

=====

Expérimenter un outil pédagogique : mise en place d'un fichier de mots au CP - Instauration d'une dynamique d'échanges au niveau de l'ensemble du cycle des apprentissages. Vers une observation individualisée des élèves.

Décision est prise de poursuivre le travail de vidéo-formation sur l'apprentissage de la lecture avec trois enseignants de CP volontaires : Hervé, Annick V. et Nicole. La cohérence et la continuité avec le travail effectué en CE1 sera assurée par Jean-Yves, maître de la classe d'adaptation. Le but étant désormais de mettre en place des ateliers de lecture dès le CP, le choix des situations-support pour le travail en vidéo-formation se porte sur la constitution dans chacune des classes d'un outil d'autonomisation des élèves qui n'est pas encore en place en ce début d'année : un fichier de mots auquel les enfants puissent librement se référer quand ils rencontrent des problèmes de lecture ou d'écriture (en complément des affichages au mur, des cahiers de lecture, etc.). Chaque enfant est responsable d'un mot et crée la fiche correspondante : il écrit le mot lui-même (importance d'un graphisme soigné, lisible, communicable), dessine ou choisit une illustration, et écrit une phrase de sa composition au dos de la fiche.

Au plan didactique, cette activité permet d'aborder avec les trois instituteurs concernés le problème des différents types de classement possibles (thématique, alphabétique, grammatical (noms, actions, mots-outils, etc...). Les avantages et limites respectives de ces différents modes de classement sont envisagés, toute liberté étant laissée à chacun de les expérimenter et de les faire varier au cours du temps. Le fichier est utilisé comme un dictionnaire : en lecture, pour retrouver le sens d'un mot grâce à l'illustration ; en écriture, pour vérifier l'orthographe d'un mot.

*** Analyse de l'activité-élève lors de la fabrication des fiches**

Description de la situation :

Un groupe de six élèves travaille à la création de fiches.

Rôle de l'enseignant : consignes, puis relation d'aide individualisée.

But : parvenir à une fiche par enfant, qui sera plastifiée et servira d'outil à l'ensemble de la classe. Au recto, le mot et une illustration dessinée ou découpée et collée par l'enfant. Au verso, une phrase comportant le mot.

Observation fine du comportement de chaque enfant, dans l'activité graphique puis dans la construction et l'écriture de la phrase.

L'utilisation de la vidéo s'oriente ici clairement vers une observation individualisée permettant une analyse très précise des difficultés rencontrées par un enfant en particulier, afin de pouvoir recueillir le maximum d'informations observables relativement à son fonctionnement au cours de la tâche proposée. Cette focalisation de l'enregistrement vidéo est complétée par les notes des observateurs, chacun observant un enfant et un seul. Ceci permet de repérer chaque difficulté de lecture ou d'écriture, aux différentes étapes de la réalisation de la tâche, en particulier au moment complexe de la construction de la phrase comportant le mot de la fiche.

La même activité sera menée successivement dans les trois CP concernés. Le but n'est donc pas ici de construire une progression, mais d'utiliser la vidéo et les observations en vue d'une meilleure connaissance des processus mis en oeuvre par chaque enfant dans cette activité.

*** L'utilisation des fichiers de mots : réunion des enseignants des grandes sections de maternelle et C.P. des deux écoles**

Cette réunion a pour objet de présenter aux enseignants de grande section un bilan des séances de vidéo-formation en CP, qui ont permis d'introduire un fichier de mots dans trois classes. Suite à l'échange de vues qui a lieu avec les autres enseignants présents, en vue de généraliser l'introduction de cet outil dans toutes les classes de grande section et de CP, un certain nombre d'idées sont avancées pour la poursuite du travail sur les fichiers : il serait intéressant d'échanger des idées de jeux, ateliers, exercices autour du fichier. Par exemple :

- classement de fiches, rangement alphabétique, travail sur les déterminants, le pluriel, le féminin et le masculin.
- utilisation des phrases au dos des fiches pour construire une histoire.
- approche de la conceptualisation (à partir de plusieurs animaux, la fiche animal, à partir de plusieurs fruits, la fiche fruit)

Par ailleurs, est avancée l'idée de mettre en place les fichiers dès la grande section de maternelle et de faire "monter" les fichiers de la grande section au CP.

3. Bilan : Instauration d'une liaison maternelle/primaire et création de doublettes GS/CP

Il s'agira d'utiliser les acquis du travail de vidéo-formation sur les deux groupes scolaires en CP pour instaurer une liaison grande section / CP et mettre en place les conditions d'un début de cohérence et de suivi dans les démarches d'apprentissage de la lecture. Dès la rentrée suivante, chacune des classes de grande section travaillera de manière privilégiée avec un CP. Ces "doublettes" se forment par cooptation, sur la base d'affinités entre les enseignants souhaitant travailler ensemble.

3.1.4. Troisième session de formation

=====

Mettre en place une pédagogie différenciée pour les élèves en grande difficulté dans l'apprentissage de la lecture (1985-86)

On peut considérer que la première année de travail en vidéo-formation a impulsé une dynamique d'échange sans précédent au niveau du cycle des apprentissages, tant au plan des démarches que des outils et du matériel pédagogique. Cette dynamique sera renforcée par l'instauration d'activités décloisonnées, d'animations d'un type nouveau dans la B.C.D. (Bibliothèque Centre Documentaire), et de la mise en place beaucoup plus systématique l'année suivante de groupes de niveau et de mini-groupes de soutien en lecture, bénéficiant des acquis du travail effectué en laboratoire d'essais pédagogiques.

Suite à l'offre faite par Michel Cérani et moi-même de reprendre le travail de vidéo-formation mis en place en 1984-85 avec les maîtres qui le souhaiteraient, il se dégage un projet intéressant au niveau des cinq cours préparatoires, et en liaison avec Ghislaine, institutrice spécialisée de la classe d'adaptation (ayant repris le poste de Jean-Yves). Cette session se déroulera dans des conditions optimales grâce à la prise en charge des cinq CP par des normaliens pendant les séances de LP. (cf. supra)

*** Choix de la problématique : soutien aux élèves en difficulté**

A une période de l'année déjà avancée, (début mars), on peut considérer qu'un nombre élevé d'enfants (environ un sur trois pour l'ensemble des CP) est en difficulté par rapport à l'apprentissage de la lecture. Outre le travail de Ghislaine, des activités de soutien sont assurées à Eluard 2 (où les problèmes sont les plus aigus) par la nouvelle directrice, Annick V.

Nous proposons que le travail de laboratoire d'essais pédagogiques avec l'équipe des maîtres de CP se fasse dans le prolongement de ce qui a été fait l'année d'avant (réinvestissement du travail effectué sur l'organisation de la classe autour d'ateliers autonomes, utilisation des outils créés, régulations à partir des observations sur la diversité des manières d'aborder la lecture pour chaque enfant). Ceci dans la perspective suivante : viser à ce que des activités de soutien puissent s'intégrer à la vie quotidienne de la classe par la mise en place d'ateliers de lecture. L'introduction de fichiers auto-correctifs permettant à un certain nombre d'élèves de fonctionner de manière relativement autonome, ceci devrait faciliter la mise en oeuvre d'une pédagogie différenciée. Il s'agira pour les maîtres d'apprendre à se rendre disponibles pour animer un atelier de soutien tout en ayant le contrôle du travail de l'ensemble de la classe, mais aussi de se doter d'instruments d'observation fine concernant les difficultés d'apprentissage de chaque enfant en particulier dans l'abord du texte écrit, de manière à adapter son mode d'intervention à ces données et à diversifier les relations d'aide.

On vise donc un recentrage sur la didactique de la lecture et les processus d'apprentissage. Il s'agit dans un premier temps de faire porter les analyses sur les difficultés spécifiques de chaque élève dans l'apprentissage de la lecture, en particulier pour les élèves pris en groupes de soutien par Ghislaine. Il est donc décidé de consacrer deux séances de vidéo-formation à l'analyse des démarches de lecture des enfants en difficulté, par un travail avec un petit nombre d'enfants .

Première et seconde séance : éléments diagnostiques

Dans deux classes différentes, travail avec un petit groupe de cinq enfants considérés comme étant "en échec" par rapport à l'apprentissage de la lecture. La séquence a lieu dans leur classe pour qu'ils disposent des éléments habituels de repérage de mots (panneaux, fichiers, etc.).

Situation-support : lecture d'une affiche comportant une illustration et un très court texte.

Analyse - A la récréation, visionnement fractionné et commenté du document vidéo avec l'ensemble de l'équipe des CP. La lecture de l'enregistrement permet de mettre en évidence les différentes stratégies de repérage d'indices par les enfants.

Bilan des deux premières séances

Le travail avec un petit groupe permet au maître un regard privilégié sur des enfants dont il constate dans la conduite habituelle de la classe qu'ils "ne suivent pas" sans avoir pour autant les moyens de s'occuper d'eux de manière spécifique. Il semble que ces séquences aient été en partie l'occasion d'un regard nouveau sur ces élèves, voire d'une découverte de certains comportements face à la lecture, pouvant indiquer des pistes de travail ultérieures.

Ce temps d'observation a paru être un complément indispensable des régulations pédagogiques issues des échanges avec l'institutrice de la classe d'adaptation concernant les groupes pris en soutien.

Troisième séance - Evaluation du réinvestissement des acquis des années antérieures concernant la mise en place d'ateliers de lecture autonomes en CP.

Les fichiers de lecture ayant commencé à être introduits dans les CP, le groupe décide de consacrer une séance reprenant les axes d'observations définis l'année précédente, afin d'évaluer le degré d'autonomie des enfants dans l'utilisation de deux fichiers, le fichier S.R.A. et le fichier "Lire" (Editions de l'Ecole). L'observation portera sur deux groupes de huit élèves.

L'enregistrement vidéo permet d'observer le bon niveau d'autonomie des élèves dans l'activité. A quelques rares exceptions près, ils ne font pas appel au maître, et vont bien chercher une nouvelle fiche quand ils ont corrigé la première. La nécessité se fait sentir de focaliser l'observation vidéo sur un ou deux enfants afin de permettre une analyse plus fine de leur comportement de lecteur (ou de non-lecteur).

Quatrième séance : mise en place de nouveaux ateliers de lecture.

Expérimentation avec un très petit groupe (quatre élèves) d'un jeu de lecture (une variante du jeu de l'oie) pouvant donner lieu à un travail autonome en atelier. L'analyse de l'enregistrement vidéo permet en particulier d'étudier les interactions entre les enfants, la confrontation de leurs hypothèses de lecture et les éléments de régulation qu'ils mettent en place concernant le respect des règles du jeu.

Cinquième séance : Travail en classe entière

Deux ateliers fichiers auto-correctifs (Lire et SRA), un atelier de soutien avec cinq enfants en difficulté. L'institutrice de la classe fonctionne seule, lance les différents ateliers, puis se consacre à l'atelier de soutien : découverte en lecture d'un album.

Après avoir demandé aux cinq élèves dont elle s'occupera plus particulièrement pendant la séquence de regarder l'album (phase de découverte et de libre manipulation du livre), elle passe les consignes de travail aux deux groupes devant travailler en autonomie sur les fichiers. La caméra reste en permanence fixée sur le petit groupe en soutien. Il sera donc possible à la maîtresse de visionner en différé les comportements des élèves pendant cette phase de découverte autonome de l'album.

Lorsque l'institutrice revient, les enfants ont déjà un certain nombre d'hypothèses sur l'histoire. On procède alors à la lecture, par hypothèse et vérification, de la couverture puis des trois premières pages de l'album. La lecture s'effectue dans des conditions satisfaisantes, avec une

participation active et suivie de la plupart des enfants. Après la lecture de la 3e page, un polycopié en rapport avec le texte lu est proposé aux cinq enfants, ce qui permet à l'institutrice de retourner suivre le travail des ateliers fichiers.

Les ateliers fichiers ont fonctionné correctement pendant environ 20 minutes. Au moment où la maîtresse peut à nouveau s'occuper des élèves concernés, un certain nombre d'entre eux commencent à s'agiter : lassitude devant la répétitivité de l'activité, caractère inhabituel de l'absence de contrôle assidu de la part de leur maîtresse... La question est donc posée du temps de mobilisation intégrale de l'enseignant auprès du groupe en soutien : sans doute faudrait-il le réduire en prévoyant des pauses possibles par l'introduction d'un ou deux temps supplémentaires (très courts) de recherche autonome pour le petit groupe, temps permettant un contrôle rapide de l'activité des autres élèves, et les régulations nécessaires.

L'analyse de l'enregistrement vidéo porte principalement sur la démarche particulière adoptée par chaque enfant pour la lecture de l'album dans le groupe en soutien, certains ne s'appuyant que sur certains mots connus globalement, alors que d'autres tentent de déchiffrer.

*** Bilan du travail de vidéo-formation avec l'équipe des CP d'Eluard en 1985-86**

Dans tous les CP, la démarche a grandement facilité la mise en place des fichiers auto-correctifs, encore peu introduits dans les CP au début de notre intervention au mois de mars. Concernant le démarrage d'activités de soutien intégrées à la classe, l'ensemble des instituteurs concernés par le projet a affirmé se sentir beaucoup mieux armé pour tenter l'aventure. Comme l'an dernier, l'un des bénéfices essentiels du processus de vidéo-formation est l'instauration d'une dynamique d'équipe et d'échange d'outils pédagogiques entre tous les CP des deux groupes scolaires d'Eluard.

De l'avis de tous ceux qui ont pu y participer, le travail en vidéo-formation a eu un rôle essentiel dans l'instauration d'un état d'esprit spécifique correspondant à la mise au point et à la circulation d'outils pédagogiques au sein de l'équipe enseignante, au fait qu'on "ne sait plus travailler seul", qu'on accepte le regard et l'avis des autres sur sa pratique, mieux, qu'on les sollicite. Par ailleurs, l'habitude est prise de voir des normaliens dans l'école et par conséquent d'être en permanence dans un processus d'explicitation des pratiques et de leurs présupposés. Enfin, on assiste à la mise en place d'une pédagogie différenciée et d'une politique de soutien aux élèves en difficulté qui préfigure de manière extrêmement intéressante l'organisation en cycles qui interviendra quelques années plus tard.

En conclusion, on peut résumer l'évolution du travail avec l'équipe de l'école Paul Eluard comme ayant commencé par une centration sur la didactique de la lecture et sur l'observation des comportements enfants pour aller vers un mode d'intervention adapté au profil spécifique de chaque enfant, en activité de soutien, que celle-ci soit assurée en décroisement ou dans le cadre de la classe. Ce mouvement vers une attention de plus en plus grande portée à l'activité cognitive de chaque élève dans le contexte d'une situation pédagogique particulière va se trouver confirmé par la mise en place des stages de Formation-Action-Recherche à partir de 1987.

3.2. LES STAGES "FAR" DE FORMATION - ACTION - RECHERCHE

3.2.1. Les stages F.A.R.

=====

La plupart des stages de formation continue se caractérisent par le fait que les stagiaires quittent leur classe pour aller au Centre de formation, les stages étant donc objectivement coupés du terrain des classes. Cette constatation, liée à la volonté de certains formateurs d'inventer une problématique de formation continue articulée à une dimension de recherche, a favorisé la mise en place dans le Val d'Oise de stages de Formation-Action-Recherche, les stages F.A.R., fonctionnellement liés aux pratiques dans les classes. L'utilisation des méthodologies L.P. a été l'une des caractéristiques de ces stages, le feedback vidéo apparaissant comme un outil irremplaçable pour travailler dans le champ de la recherche en didactique. Il importait donc de créer les conditions organisationnelles rendant possibles l'articulation d'une dimension de recherche et d'une expérimentation contrôlée dans les classes.

A l'initiative de Michel Brault, directeur, de René Macron, conseiller pédagogique, et de plusieurs professeurs d'Ecole Normale, une formule originale de stages "en alternance" a ainsi été mise au point et expérimentée à partir de 1987 à l'Ecole Normale de Cergy-Pontoise. Les stages F.A.R. répondaient au triple souci :

- de permettre un travail suivi tout au long de l'année dans les classes, pour un petit nombre de stagiaires volontaires (de neuf à douze), en vue de mettre en oeuvre des démarches d'apprentissage nouvelles.
- d'articuler la formation à une recherche didactique précise, dont le cadre soit défini avec le maximum de rigueur théorique.
- d'aboutir à la production de documents et d'outils pédagogiques diffusables et immédiatement opérationnels pour d'autres praticiens.

Les modalités organisationnelles des stages étaient les suivantes :

Un stage FAR est lié au terrain d'une circonscription, et le contenu en est élaboré conjointement par l'équipe de circonscription et les professeurs d'Ecole Normale volontaires. L'organisation temporelle du stage se caractérise par un découpage particulier :

- une semaine en début d'année
- une journée et demie par semaine durant deux mois
- un suivi de la part des Professeurs d'Ecole Normale sous forme d'animation en circonscription
- et enfin dix jours en fin d'année.

Le petit nombre de stagiaires par F.A.R (une dizaine) permet la constitution d'un véritable "collectif de recherche" axé sur une tâche pendant une année entière, modifiant ainsi totalement les relations entre formateurs et formés engagés dans un même travail expérimental, qui se caractérise par :

- un champ de recherche très précisément délimité
- un travail systématique dans les classes, et des outils méthodologiques d'observation et d'analyse variés (observation en direct, utilisation de la vidéo, analyse des traces-élève, entretiens cliniques, etc.).

3.2.2. Un exemple : le stage "FAR" d'Argenteuil

=====

Apprentissages numériques au CP. 1987-1988.

Ce stage a été proposé par Rémi Brissiaud, professeur de mathématiques à l'Ecole Normale de Cergy-Pontoise, en co-animation avec André Ouzoulias, professeur de philosophie, et moi-même. Cette action de formation présentait les caractéristiques suivantes :

- le stage intervenait à un moment où la recherche théorique de R. Brissiaud sur les premiers apprentissages numériques, déjà mise à l'épreuve des faits dans quatre classes de grande section de maternelle et de CP, nécessitait le passage à une expérimentation plus étendue.

- le mode de travail retenu s'appuyait sur les acquis méthodologiques de l'expérimentation des Laboratoires d'essais pédagogiques , en instituant durant la seconde période du stage une utilisation systématique de la vidéo à des fins d'observation et d'analyse des situations d'apprentissage mises en place.

- l'encadrement du stage s'inscrivait dans la continuité d'une étroite collaboration entre l'équipe de circonscription et les professeurs d'Ecole Normale dans le cadre des PUF, et également des actions de vidéo-formation qui avaient été menées depuis trois ans dans les groupes scolaires Eluard 1 et 2 , contribuant, comme nous l'avons vu, à la mise en place d'un travail d'équipe sur le cycle des apprentissages.

Le stage s'est déroulé de la manière suivante :

En amont - En mai 1987. Jean Gaillard, Inspecteur Départemental, organise deux réunions de trois heures chacune, animées par Rémi Brissiaud, visant à informer la totalité des maîtres de cours préparatoire d'Argenteuil du projet "FAR". Il s'agissait de donner une première idée de cette nouvelle approche des apprentissages numériques, mais surtout de définir précisément ce à quoi s'engageaient les stagiaires volontaires : il leur serait demandé à la fois de mettre en place une progression en mathématiques entièrement différente, et d'accepter le regard des co-stagiaires (embarqués dans la même aventure) sur cette mise en oeuvre dans leur classe, en direct et à travers les enregistrements vidéo.

Le premier stage FAR d'Argenteuil eut lieu en 1987-88, avec neuf stagiaires, trois professeurs d'Ecole Normale (Rémi Brissiaud, André Ouzoulias et moi-même) assurant de fréquentes co-interventions, et une présence continue de Claude Crambuer, conseiller pédagogique de la circonscription.

Pendant la première période (une semaine début octobre), un apport théorique préalable permet la mise au point des premières situations d'apprentissage, et de la progression pédagogique en mathématiques dans les neuf CP concernés jusqu'à Noël.

La seconde période (les mardi après -midi et jeudi pendant deux mois, d'Octobre à Décembre) fut celle des activités de vidéo-formation.

Les mardi après-midi sont consacrés à un échange sur les problèmes rencontrés dans les classes, puis à la préparation d'une séquence. La séquence est réalisée le jeudi matin dans trois des classes des stagiaires, en présence du remplaçant. Chaque séquence est observée par deux stagiaires et un formateur, et l'une d'entre elles est enregistrée en vidéo. Le jeudi après-midi, la confrontation des différentes réalisations s'effectue à partir du référent commun constitué par le document vidéo, qui sert de support d'analyse, de comparaison, d'évaluation. L'accent est mis tantôt sur l'observation des stratégies différenciées des élèves, tantôt sur la mise en évidence de telle ou telle variation à apporter à la démarche pédagogique. Les modifications ainsi mises au point collectivement sont testées par les six stagiaires n'ayant pas encore effectué cette séquence, dans leurs classes respectives, au cours de la semaine suivante.

Pendant l'intersession (deuxième trimestre et début du troisième), les formateurs continuent à aller régulièrement dans les classes. Une réunion se tient tous les quinze jours environ (deux heures en fin d'après-midi ou trois heures le samedi matin) pour débattre des difficultés rencontrées, mettre au point le suivi de la progression, échanger les polycopiés, confronter les réactions des différentes classes aux situations proposées.

Enfin, la troisième période (dix jours fin mai) est consacrée à l'élaboration d'un document de 92 pages qui retrace la progression suivie, décrit le matériel utilisé et les différentes situations d'apprentissage expérimentées au cours du stage, reproduit différents exemples d'exercices et de jeux pédagogiques.

Les écueils à éviter sont soigneusement répertoriés pour chaque descriptif d'activité. L'objectif est de fournir un outil immédiatement opérationnel pour les stagiaires d'un second FAR qui doit se tenir l'année suivante dans la perspective d'une généralisation de l'expérience.

En aval -Rémi Brissiaud achève d'écrire le manuscrit de son ouvrage "Comment les enfants apprennent à calculer". A la rentrée 1989, le second FAR "Apprentissages numériques au CP" devant commencer tardivement, après une réunion d'information et de distribution du matériel, les douze stagiaires retenus mettent en place les premières activités en s'appuyant sur le document de travail issu du stage précédent, reprographié par l'Ecole Normale. Le stage se déroule ensuite au mieux, permettant d'affiner la progression, d'élargir la gamme des activités proposées, et de confirmer les hypothèses formulées l'année précédente.

En Décembre 1988, à la suite de difficultés rencontrées par les élèves dans le cadre d'une séquence mise au point au cours du stage, alors que le livre est quasiment déjà sous presse, Rémi Brissiaud demande à modifier une page du manuscrit pour tenir compte de données imprévues que seule l'observation des enfants en situation pouvait mettre en évidence.

Rendu possible par une longue maturation théorique préalable, ce travail est un bon exemple de ce que peut apporter à la recherche en didactique un travail pédagogique en équipe, articulant étroitement la formulation d'hypothèses sur le fonctionnement cognitif des élèves à l'expérimentation sur le terrain, à l'analyse méthodique de l'enregistrement vidéo des séquences et à l'élaboration progressive d'une approche novatrice des apprentissages. Dans ce cadre, c'est la recherche, contextualisée dans des situations pédagogiques effectives, qui crée la dynamique même de l'action de formation. Nous donnerons deux exemples de modification de la conception d'une séquence grâce au dispositif d'analyse mis en place pendant le stage.

* UN EXEMPLE DE REGULATION PEDAGOGIQUE SUITE A L'ENREGISTREMENT VIDEO D'UNE SEQUENCE : LE JEU DE LA TIRELIRE

Lors du premier stage FAR, la préparation collective d'une séquence avait permis la mise au point d'une activité visant à l'introduction simultanée de l'écriture du signe + comme signifiant "on compte ensemble", et du signe = en tant qu'il veut dire "on a la même quantité des deux côtés du signe = ". La mise en oeuvre de cette situation pédagogique et l'analyse du document vidéo permet de mettre en évidence un risque pédagogique fréquent : le danger de mise en place de "routines cognitives" par une insuffisante ouverture à une généralisation possible.

Descriptif de la séquence :

Matériel - Petits cubes, une boîte à chaussures.

L'institutrice fait venir un élève au tableau. Devant le groupe-classe, elle met dans la boîte un cube, puis un autre, jusqu'à ce qu'on ait cinq cubes (cachés aux yeux de la classe) dans la boîte. Au premier cube introduit dans la boîte, l'élève écrit au tableau 1, au second cube, un peu plus loin 1, et ceci jusqu'à obtenir :

1 1 1 1 1

Dans un second temps, l'institutrice demande à l'élève d'écrire des signes + entre les "1", de compter les 1 correspondant à chaque cube introduit dans la tirelire, de placer le signe = et d'écrire le nombre correspondant à la quantité de cubes dans la boîte de l'autre côté du signe =, ce qui donne :

$$1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 5$$

Le résultat écrit est vérifié par le comptage des cubes qui sont dans la boîte.

(l'analyse de cette séquence montrera l'éventuelle difficulté de lisibilité de ce que l'élève au tableau écrit. En début de CP, on peut souvent obtenir par exemple : 1 11 11 . D'où l'idée émise par le groupe de déplacer le moment de l'écriture du signe + et de faire écrire à chaque nouveau nombre écrit +1 au lieu de 1.)

Ensuite, après deux ou trois exercices du même type (en travaillant sur des nombres de 1 à 6), on introduit des égalités du type :

$1 + 1 + 1 + 2 = 5$. L'institutrice reprend le même scénario, en introduisant deux cubes d'un coup pour la dernière mise, et en attirant oralement l'attention ces élèves sur cette nouveauté. C'est alors qu'apparaît une erreur commise par l'élève au tableau, mais aussi par un grand nombre d'élèves de la classe.

On obtient l'écriture additive suivante :

$1 + 1 + 1 + 2 = 4$!... Les enfants ont compté les chiffres comme les unités d'une collection, et n'ont apparemment pas compris le statut du chiffre écrit en tant qu'il représente une quantité, c'est à dire en tant qu'il est le signifiant d'un nombre. Ayant oublié que deux cubes ont été introduits en même temps, ils comptent chaque signe écrit comme ils compteraient des jetons symbolisant à chaque fois un objet réel...

L'analyse de documents vidéo montrant des élèves comptant les signes lors d'exercices écrits révèle même que certains comptent aussi les signes +, quand ce n'est pas le signe = ... Bien entendu, certains élèves n'ont pas commis cette erreur, mais elle est trop fréquente pour ne pas justifier immédiatement un changement dans la présentation didactique de cette séquence.

Le choix de commencer par une situation ne mettant en jeu que des ajouts d'unités (ce qui nous apparaîtra rétrospectivement comme une erreur grossière, évidente) s'explique par le souci de simplifier au maximum les calculs pour être le plus explicite possible quant aux conditions d'emploi des signes + et = . L'objectif était d'abord l'introduction des écritures additives, la compréhension par les enfants de ces deux signes nouveaux. Avant d'expérimenter la séquence, nous n'avions pas clairement saisi la nécessité de se placer d'emblée dans le cadre le plus général où les chiffres ont une valeur symbolique, c'est-à-dire dans le cas où un chiffre représente plusieurs unités. Il fallait éviter absolument l'ancrage du repère analogique un chiffre/une unité/un objet (correspondant par ailleurs à l'usage des chiffres comme numéros) en utilisant d'emblée d'autres nombres que le 1.

C'est pourquoi le livre de Rémi Brissiaud tend à éviter tout risque de confusion de cet ordre : "Introduction de l'égalité : le jeu de la tirelire (début de cours préparatoire). L'enseignant dispose d'un dé reconfiguré 0, 1, 2, d'une tirelire (ou d'une boîte) et de jetons. On lance le dé une première fois : s'il retombe sur 1, par exemple, on écrit le chiffre 1 au tableau et on met un jeton dans la tirelire. On relance le dé : s'il retombe sur 2, on écrit "+2" à droite du "1" sur le tableau, et on met 2 jetons dans la tirelire. L'emploi du signe "+" est justifié aux enfants par le fait qu'en son absence on lirait "12", et on pourrait croire qu'il y a douze jetons dans la boîte. On lance le dé quatre ou cinq fois et on se retrouve donc avec une écriture telle que $1 + 2 + 0 + 1 + 2$. Combien y a-t-il de jetons dans la tirelire ? ... L'enseignant introduit le signe "=" en explicitant sa signification : on l'utilise pour exprimer qu'il y a la même quantité des deux côtés du signe = :

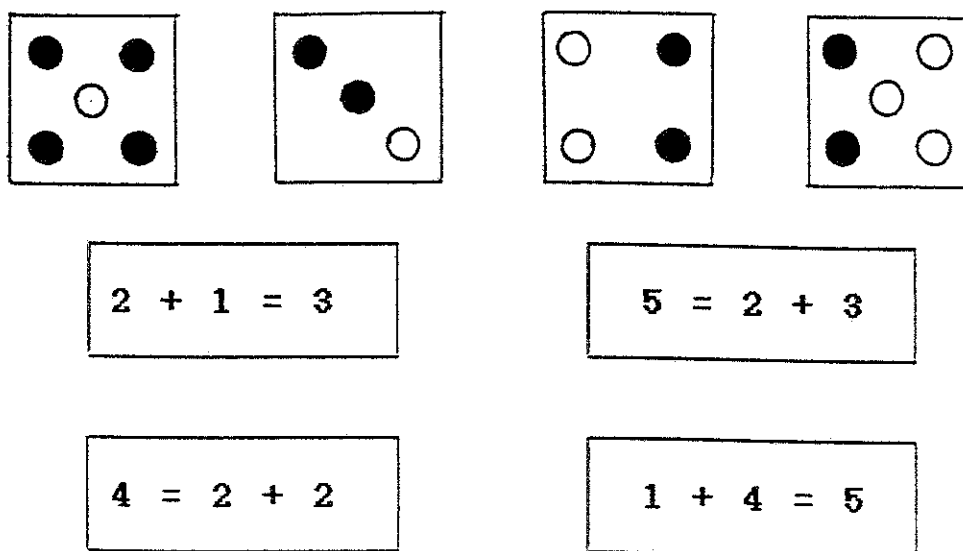
$1 + 2 + 0 + 1 + 2 = 6$. " (Brissiaud, 1989 - p. 126)

Ce qu'il faut bien noter, c'est que, dans tous les cas où le nombre de signes est le même que la quantité à trouver, seule l'observation en direct, ou la lecture d'un enregistrement vidéo nous a permis de repérer si l'enfant utilise ou non une procédure correcte . En effet, dans des exemples comme : $1 + 0 + 1 + 2 = ?$, si l'élève écrit comme résultat 4, il est impossible de savoir s'il a calculé correctement, ou s'il a compté les chiffres présents. En effet, en début de CP, la majorité des élèves pointent avec leur doigt , soit une fois les "1" et deux fois les "2", en sautant les "0" (procédure correcte), soit en pointant une fois chaque chiffre (erreur). Quand l'élève procède mentalement, ni la vidéo ni l'observation ne peuvent suffire, et seul un questionnement d'explicitation (Vermersch, 1989, 1990) sur la manière dont il a procédé permet dans ces cas là de repérer une éventuelle erreur de raisonnement, le résultat étant correct.

L'exemple qui vient d'être développé met bien en évidence à quel point l'introduction d'une dimension de recherche dans un stage de formation continuée induit une centration sur le fonctionnement cognitif des élèves et constitue une incitation à la mise en oeuvre de méthodologies d'observation extrêmement fines nécessitant d'une part une analyse rigoureuse de la tâche proposée lors de la préparation, et d'autre part une lecture minutieuse des documents enregistrés.

*** UN EXEMPLE DE MODIFICATION DIDACTIQUE (FAR 1988-89)**
TRAVAIL SUR L'INCLUSION DE CLASSES

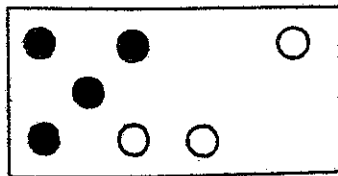
Travail sur le rapport partie /tout dans l'acquisition des compositions additives jusqu'à 10. - On dessine au tableau un certain nombre de constellations (faces de dés jusqu'à 5), certains points étant noirs, d'autres blancs. Au dessous, on écrit des égalités dans le désordre. Il s'agit dans un premier temps de faire retrouver aux élèves à quelle constellation correspond chaque égalité.



La procédure la plus économique consiste à repérer visuellement la constellation (le tout), puis à chercher la bonne combinaison de deux parties au cas où deux égalités numériques sont présentes pour un même nombre.

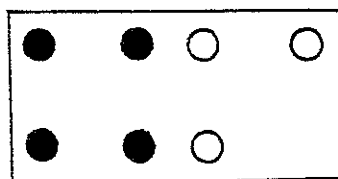
Le fort pourcentage de réussite à ce travail pour l'ensemble des élèves des stagiaires qui reprirent cette séquence dans leurs classes respectives la semaine suivante nous incita à poursuivre le même type de travail pour les écritures additives de 6, 7 et 8. Ce qui fut fait... et provoqua la surprise : le nombre d'élèves en difficulté fut considérable, mais pour des raisons que nous n'avions pas prévues et que l'analyse des enregistrements permet de mettre en évidence.

En effet, en gardant les configurations de dés et en faisant travailler le rapport partie / tout par la différenciation entre des points blancs et noirs, nous avons introduit un conflit cognitif très fort entre l'usage social déjà installé cognitivement chez les élèves des configurations globales de dés et leur partition en collections différentes par la diversification des colorations de points. Les enfants n'arrivaient manifestement pas à dire qu'une collection qu'ils voyaient comme "cinq" et "deux" (configurations de dés) pouvait être exprimée par une égalité de type $4 + 3 = 7$ (coloration des points).



$$4 + 3 = 7$$

Ceci explique que dans l'ouvrage de Rémi Brissiaud (p. 128) la présentation de cette séquence opte pour les constellations de Mme Herbinière Lebert, auxquelles les enfants ne sont pas familiarisés dans un contexte extra-scolaire, et qui permettent d'éviter la contradiction perceptive entre les groupements de couleur et la forme des configurations de dés.



$$4 + 3 = 7$$

Ce second exemple met bien en évidence l'intérêt de prévoir des dispositifs qui permettent de comparer différentes présentations de la même tâche et de faire varier les différents paramètres en jeu dans les situations d'apprentissage. Par ailleurs, il montre qu'on ne peut en aucun cas faire l'économie d'une expérimentation en dimension réelle, condition incontournable d'un test d'hypothèse valide dans le domaine de la recherche pédagogique.

3.2.3. Bilan des stages FAR

=====

1. Les stages FAR ont prouvé qu'il était possible en formation continue, de s'inspirer d'un modèle de formation qui, partant de la pratique pour retourner à la pratique, se fonde sur l'efficacité de l'analyse et de la réflexivité. Malheureusement, l'expérience ne dura que deux ans, faute de postes de remplaçants en nombre suffisant dans le Val d'Oise à partir de 1989.

2. Cette action a eu pour spécificité d'articuler formation et recherche par une alternance fonctionnelle entre le travail sur le terrain et des temps d'analyse et de réflexion théorique, et de permettre un travail d'équipe entre praticiens-chercheurs, formateurs-chercheurs et enseignants-chercheurs.

3. L'utilisation de la vidéo s'est avérée un outil irremplaçable dans une méthodologie de formation centrée sur l'observation et l'analyse, en ce qu'elle a permis :

- un travail en différé sur les pratiques
- des lectures plurielles, une confrontation de différents regards à partir d'un référent commun
- la constitution progressive d'une vidéothèque de documents de formation et de recherche.

4. La contextualisation d'une problématique à travers l'expérimentation contrôlée de situations d'apprentissages correspondant à des hypothèses didactiques précises semble bien être la condition d'une possible liaison entre la recherche en éducation et sa généralisation pédagogique dans les classes.

En conclusion, le transfert des méthodologies issues de l'expérience des Laboratoires d'essais pédagogiques, du cadre de la formation initiale à celui de la formation continue, a induit un déplacement de centration quant aux objectifs de formation poursuivis. Avec des praticiens experts, la question n'est plus d'acquérir des compétences professionnelles, ni même de construire des variations de stratégies pédagogiques ; elle est essentiellement de s'interroger sur le fonctionnement cognitif des élèves, et d'apprendre à analyser le comment des réussites, des difficultés, des erreurs.

Ce déplacement aura d'ailleurs, comme nous le verrons, des effets en retour sur la conception de la formation initiale, en ce qu'il s'avère que la centration sur l'apprenant entraîne de nouvelles exigences concernant à la fois la préparation et l'analyse des séquences, qui doit prévoir un plan d'observation de l'activité-élève étroitement articulé sur une analyse préalable de la tâche proposée. C'est pourquoi la prise en compte des apports de la psychologie et de l'ergonomie cognitive modifiera sensiblement la conception des séances de laboratoires d'essais pédagogiques après l'expérience des stages de Formation-Action-Recherche, et surtout, comme nous allons le voir, après l'introduction de questionnements d'explicitation dans les temps d'analyse de l'activité cognitive de l'élève.

3.2.4. Didactique et activité élève : les leçons du transfert des méthodologies LP en formation continue

=====

A partir du moment où l'on quitte le terrain de la formation initiale (où un travail sur des situations pédagogiques ponctuelles demeure possible) pour travailler en liaison suivie avec des classes, il devient indispensable de faire passer au premier plan le point de vue didactique de la construction progressive des notions par les élèves. L'expérience du travail sur le groupe scolaire Paul Eluard, puis celle des stages F.A.R. a ainsi montré l'importance déterminante de la dimension proprement didactique dans l'analyse des situations travaillées en vidéo-formation.

A Eluard, concernant la lecture, c'est une réflexion approfondie sur les relations entre le sens et le code, sur la place de la systématisation, sur la nature des obstacles rencontrés par les élèves dans leur rapport à l'écrit, qui a pu être menée avec l'équipe pédagogique. Dans le stage FAR, l'entrée didactique était encore plus claire puisqu'il s'agissait explicitement de tester une progression sur les premiers apprentissages numériques. Je n'approfondirai pas ici, car ce n'est pas de ma compétence propre, la question des relations entre formation didactique et formation pédagogique. Il me semble cependant que dans l'analyse des situations pédagogiques, un travail de co-intervention entre le psycho-pédagogue et le didacticien est absolument indispensable, tant en formation initiale qu'en formation continue. C'est ce qui a pu être réalisé dans le cadre des laboratoires d'essais pédagogiques et cela me paraît être une condition essentielle du sérieux de la démarche de formation.

La première leçon du transfert des méthodologies LP en formation continuée est donc celle de l'importance déterminante de la dimension didactique dans la conception des situations travaillées, dès lors qu'elles s'insèrent régulièrement dans le contexte d'une classe et donc d'une progression au cours de l'année.

Le second point, que nous allons développer beaucoup plus longuement, concerne les conséquences très importantes en termes de directions de recherche qu'ont pu avoir le passage d'une centration sur les variables pédagogiques des situations travaillées (en formation initiale) à une centration sur le fonctionnement cognitif de l'élève (en formation continue).

La centration de l'analyse sur l'activité élève au cours de la réalisation d'une tâche dans une discipline donnée fut donc l'un des acquis essentiels des stages FAR et du travail avec l'équipe du groupe scolaire Paul Eluard, et eut des incidences très importantes sur l'orientation nouvelle d'un certain nombre de stages de formation continue. Il paraissait désormais tout aussi dommageable pour la formation de parler de pédagogie générale sans s'appuyer sur des exemples issus de champs didactiques précis, que de se cantonner dans un champ disciplinaire sans mettre en évidence les opérations mentales mobilisées dans le cadre d'une activité particulière, et sans envisager les situations de transfert permettant d'en généraliser l'acquisition à d'autres contextes.

Après avoir travaillé avec autant de précision à l'observation des comportements des enfants, il n'était plus concevable de formuler une quelconque hypothèse sur l'activité mentale de l'élève sans passer par l'observation précise du déroulement des actions du sujet avec l'aide d'un enregistrement vidéo. Plus encore, il semblait nécessaire également de trouver des modes d'investigation venant compléter l'enregistrement vidéo afin d'accéder à la compréhension des éléments non observables des processus mis en jeu par la tâche. C'est en effet cette focalisation sur l'activité de l'enfant confronté à une tâche scolaire qui a mis en évidence non seulement les limites de l'observation directe, mais aussi, en ce qui concerne les aspects non observables de l'activité, les limites de l'outil vidéo. C'est ce constat qui m'a poussée à expérimenter l'introduction d'un outil nouveau en formation continue : l'entretien d'explicitation, une technique de questionnement développée par Pierre Vermersch dans le cadre du G.R.E.X. (groupe de recherche sur l'explicitation et la prise de conscience).

Ce nouvel outil s'est avéré être un complément indispensable de l'utilisation de la vidéo, en offrant enfin des possibilités d'analyse très précise du déroulement des actions mentales des élèves confrontés à une tâche scolaire. Or, comme le remarque de Ketele (1980), le progrès pédagogique est "avant tout fonction de la connaissance des processus mentaux mis en oeuvre par les apprenants pour produire un résultat". Les informations recueillies sur l'analyse de l'activité élève grâce au questionnement d'explicitation ont donc nécessairement des effets en retour sur la conception didactique de la séquence, éventuellement sur la progression et l'ordre de présentation des notions. "Le but est alors de déterminer quels sont les procédés réellement utilisés par les sujets, soit pour s'y conformer comme étant adéquats à la réussite de la tâche, soit pour diagnostiquer les sources d'erreurs et de difficultés que rencontrent réellement les sujets et se donner les moyens de les corriger" (Vermersch, 1984).

* le sens de la tâche pour l'élève : point de vue objectif et point de vue subjectif

Comme le font remarquer Leplat et Hoc (1983), "dans toute description de tâche, il y a une part d'implicite... Ce qui est explicité dans la description de la tâche correspond à ce qui est censé n'être pas connu de ce sujet ; ce qui est implicite correspond à ce qu'il est jugé inutile de dire parce que déjà connu du sujet." La formulation des consignes et la conception du dispositif pédagogique correspondent donc à un modèle de l'élève qu'il est important de mettre à jour et de confronter aux élèves réels s'emparant de la tâche proposée avec leurs acquis antérieurs et leur projet propre.

"Les informations concernant les différentes composantes de la tâche sont perçues et traitées par l'enfant en fonction de ses propres besoins, motivations, expériences et connaissances antérieures : il s'agit là d'un processus de redéfinition", correspondant à une "transformation de la tâche assignée en tâche privée pour l'enfant" (Famose, 1982b).

Comme nous l'avons déjà souligné dans la première partie, il faut donc bien distinguer la description objective des consignes et de l'environnement pédagogique et la représentation subjective de la tâche que l'enfant va se construire en fonction de son passé scolaire et de sa personnalité propre. Cet aspect subjectif, tout à fait essentiel pour comprendre l'activité de l'enfant en situation de travail scolaire, correspond à ce que la base d'orientation telle que la définit Galpérine (1966) en termes de "système ramifié de représentations de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et de ses transformations successives, plus toutes les informations dont se sert pratiquement le sujet pour exécuter l'action". A partir des analyses de la psychologie soviétique telles que les rapporte Savoyant (1979), on peut distinguer trois phases dans une action complexe :

1. la base d'orientation qui comporte :

- la représentation du but et des propriétés des objets sur lesquels on doit travailler pour atteindre ce but
- l'anticipation de la démarche à suivre, des étapes intermédiaires, du résultat des opérations projetées, des régulations possibles
- la planification ou choix d'une stratégie

2. l'exécution

3. le contrôle

Ce qui donne sens à l'exécution et au contrôle, c'est bien la base d'orientation subjective qui dépendra pour chaque élève de ses besoins, de ses motivations, de ses acquis et de la compréhension des informations mises à sa disposition. Il faut en effet que l'élève s'approprie de façon individualisée le but qu'on lui assigne et intériorise les données du contexte de la tâche. "Une même tâche n'entraîne pas un même type de situation pour tous les enfants. Et pour un même enfant, la même tâche atteint un niveau de difficulté différent selon qu'elle se situe en début ou en fin d'apprentissage" (Famose, 1982b). La base d'orientation subjective désigne donc la représentation que se construit chaque sujet de la tâche et des moyens de la réaliser, et qui lui sert de guide dans l'action.

La base d'orientation est absolument spécifique à chaque sujet et justifie une approche différenciée de chaque élève confronté à la même tâche. L'importance dans la réalisation de la tâche du sens que l'élève est amené à lui donner en fonction de ses acquis antérieurs et de sa motivation (ou de son absence de motivation) est un élément auquel on ne peut accéder par le seul moyen de l'observation directe ou de l'enregistrement vidéo, même si les aspects observables du comportement amènent un certain nombre d'indices précieux quant à des hypothèses possibles sur par exemple le degré d'implication de l'élève dans la tâche. Là encore une écoute attentive de l'élève dans le cadre d'un entretien d'explicitation est susceptible d'apporter des éléments d'information inaccessibles autrement.

* L'activité-élève : les actions matérielles et mentales Aspects observables et inobservables de la conduite.

Mais avant de détailler les implications méthodologiques de l'utilisation conjointe de l'enregistrement vidéo et de l'entretien d'explicitation pour accéder à la compréhension du fonctionnement cognitif de l'élève, il peut être utile de rappeler les caractéristiques de cette activité du sujet qui justifient l'utilisation d'outils d'investigation variés pour accéder à des recoupements d'information significatifs (triangulation) concernant un objet d'étude particulièrement difficile à appréhender.

Comme le rappelle Hoc (1980), "on entend par conduite à la fois le comportement (observable) et le processus (inobservable) qui lui est sous-jacent". La problème qui s'est longtemps posé au psycho-pédagogue est précisément celui des hypothèses émises sur les aspects inobservables de l'activité.. : "le gros problème réside dans notre incapacité d'observer directement ce qui se passe dans la tête du sujet. Nous sommes donc amenés à produire des inférences sur les processus mentaux à partir de l'analyse de leurs produits ou - ce qui est déjà mieux - des procédures observables utilisées" (de Ketele, 1980).

Même Vermersch en 1984, avant la mise au point méthodologique de l'entretien d'explicitation, distingue "deux niveaux :

- l'analyse du comportement strictement factuelle et descriptive
- l'analyse de la conduite supposant l'intégration d'aspects non observables et donc une interprétation théorique."

En ce qui concerne la description de faits observables relatifs au fonctionnement cognitif, on peut s'accorder à penser que l'observation en direct ne saurait être suffisante. Pour analyser les procédés mis en jeu dans la réalisation d'une tâche, il est indispensable de recueillir le déroulement détaillé des actions matérielles, mais aussi de l'ensemble des expressions verbales et non verbales du sujet au cours de la réalisation du travail. Ce recueil du déroulement de la conduite "suppose dans presque tous les cas un enregistrement au magnétoscope" (Vermersch, 1984).

Grâce au support vidéo susceptible, comme on l'a vu, d'être indéfiniment revisionné sans que les traces enregistrées soient modifiées, une interaction peut s'établir entre les hypothèses interprétatives et l'élaboration des catégories descriptives. Souvent une hypothèse explicative incite à revisionner pour vérifier et fait découvrir des éléments nouveaux. "Ce qui est fondamental dans la possibilité de recourir à un enregistrement vidéo, c'est que le comportement observable est d'une grande richesse et résiste à des interprétations inadéquates" (Blanchet, 1981). En autorisant un aller-retour entre hypothèses et vérification à partir des données enregistrées, et en préservant la séquentialité du déroulement temporel de la conduite, l'outil vidéo ouvre la possibilité de reconstruire dans le détail l'organisation de l'enchaînement des actions du sujet.

A titre d'exemple, une élève de grande section de maternelle, Constance, à qui on avait présenté une liste comportant à la fois des mots (connus ou non) et des ensembles de lettres (aaaa, lll écrit en cursive, mnm, etc.) avec la consigne d'entourer ce qui pour elle est un mot, est amenée, en évoquant la raison pour laquelle elle n'a pas entouré le mot "bébé", à dire : "parce que si ça a été une ligne de 3, c'était marqué 3, 3, 3, 3, 3 et... c'était pas une ligne de 3".

Cette réponse laisse perplexe Agnès Thabuy, l'I.M.F. qui mène l'entretien. A partir du revisionnement de ce passage, on s'aperçoit que Constance accompagne la verbalisation "3, 3, 3, 3, 3" d'un geste répétitif qui mime la graphie des 3. On s'aperçoit par ailleurs qu'il n'est pas absolument certain qu'en disant "3, 3, 3, 3, 3", elle soit en train de désigner le mot bébé : il pourrait aussi s'agir de "mnm", le "m" pouvant correspondre au mime horizontal que fait Constance de la graphie du 3. Un peu plus loin dans l'enregistrement, on comprend que pour Constance, toute structure algorithmique est à classer dans les "non-mots" (répétition de la même lettre ou de la même graphie (aaa, boucle boucle boucle). Le "3, 3, 3, 3, 3" est-il une généralisation de cette découverte ? Y a-t-il là un souvenir de lignes de 3 écrites en classe ? . A un autre moment, Constance décode le mot bébé en oralisant "deudeu", confondant le "b" et le "d", et déformant le son correspondant au "e" accent aigu. Le "3, 3, 3, 3, 3" est-il une remémoration erronée de ce 2-2 ? Tous ces éléments permettent d'énoncer différentes hypothèses interprétatives du "3, 3, 3, 3, 3", parmi lesquelles il n'a pas été possible de trancher. Il aurait fallu mener un second entretien d'explicitation avec Constance pour avoir davantage d'éléments de compréhension du "3, 3, 3, 3, 3".

On voit donc ici que si l'étude détaillée de l'enregistrement vidéo donne accès aux actions matérielles et aux aspect observables du comportement, elle laisse entier le mystère de la boîte noire, en ne permettant pas l'accès à l'analyse des actions mentales du sujet. C'est en raison de cette limite que la découverte de la technique de l'entretien d'explicitation est venue à point nommé pour répondre aux multiples interrogations issues de la centration sur l'activité de l'apprenant consécutive au transfert des méthodologies LP en formation continue.

3.3 - L'EXPLICITATION DE L'ACTIVITE ELEVE EN FORMATION CONTINUE

3.3.1. l'entretien d'explicitation

=====

une technique de questionnement

"L'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la verbalisation" (Vermersch, 1991) qui permet la mise à jour du fonctionnement cognitif préréfléchi des élèves. L'entretien d'explicitation (E.E.) a toujours lieu a posteriori, après la réalisation de la tâche. L'explicitation porte sur une action réelle et spécifiée, qui a eu lieu en un temps et dans un lieu repérables. Il ne s'agit donc jamais d'un travail sur des généralités, mais de la description détaillée des actions matérielles et mentales du sujet dans un contexte précis. L'une des caractéristiques de l'E.E. consiste précisément à travailler toujours sur une occurrence unique, sur un exemple particulier. Par exemple, à une élève qui dit avoir des problèmes d'orthographe, on demandera d'évoquer une dictée précise afin de lui faire expliciter le comment de son fonctionnement au cours de cette dictée particulière. Ou encore, on lui fera faire une dictée pour travailler ensuite son fonctionnement lors de cette tâche dont on a pu de surcroît être l'observateur.

La technique de l'entretien d'explicitation consiste à permettre au sujet d'évoquer le comment de son fonctionnement dans la situation de référence par un guidage précis de ses verbalisations. Il importe de laisser au sujet le temps de se resituer dans l'environnement sensoriel du moment évoqué pour aider la recherche en mémoire et permettre l'évocation du déroulement précis de ses prises d'information et de ses opérations mentales au cours de la réalisation de la tâche.

"Ce sont les actions du sujet qui sont visées de manière privilégiée par l'aide à l'explicitation. Les actions du sujet ne concernent pas seulement les actions matérielles... Elles incluent les actions de communication, les actions de prise d'information, les actions mentales (suivre un raisonnement, additionner, se parler, etc.)" (Vermersch, 1991). Pour accéder à la mise en mots de ces fonctionnements "privés" et non observables, on élimine les questions de type "pourquoi" qui induisent le plus souvent des rationalisations sur l'action. Au contraire, "les questions posées seront essentiellement une aide à la description des actions. Elles vont porter sur ce qui peut faire l'objet d'une perception de la part du sujet... que ce soit relativement à la prise d'information (qu'as-tu vu, entendu, senti... etc.), à la localisation (où est-ce que tu regardais, écrivais, lisais...etc.), à l'organisation temporelle élémentaire (par quoi as-tu commencé, qu'as-tu fait ensuite, comment savais-tu que c'était terminé...)" (Vermersch, *ibid*).

La référence à l'analyse de la tâche va jouer un rôle essentiel comme fil directeur de l'entretien, dans la mesure où elle permet à l'interviewer de suivre l'explicitation de l'élève "en fonction de la connaissance précise des opérations à réaliser, des étapes, des passages obligés qui, s'ils ne sont pas mentionnés, apparaîtront immédiatement comme manquant à l'observateur ainsi préparé."

L'entretien d'explicitation avec des élèves permet donc à la fois

- de recueillir une description des démarches de l'élève aussi bien dans sa réussite d'une tâche que dans ses difficultés ou ses erreurs
- de développer chez l'élève des compétences métacognitives en lui faisant prendre conscience de ses propres manières de fonctionner dans son travail scolaire

3.3.2. L'explicitation dans les stages de formation continue

=====

En 1990, j'introduisis donc, timidement d'abord, puis très systématiquement un dispositif d'analyse nouveau dans les stages de formation continue de quatre semaines, en intégrant une formation de trois jours à l'entretien d'explicitation, des temps d'essais de questionnements d'enfants et des analyses de protocoles enregistrés en vidéo ou au magnétophone. Ceci permettait de redéfinir un type de stage à dominante didactique, fonctionnant avec une équipe restreinte sur un sujet précis (comme dans les stages F.A.R), mais avec possibilité d'opérationnaliser la fonction de l'analyse de l'activité-élève à travers des dispositifs de détour consistant en des entretiens duels avec un élève.

Je développerai ici deux exemples des informations qu'apporte le questionnement d'explicitation sur le fonctionnement cognitif des élèves, l'un en calcul mental et l'autre en orthographe.

(1) Explicitation du rôle des images mentales dans le domaine des apprentissages numériques (activité de résolution de problèmes additifs et calcul mental)

Dans la résolution de petits problèmes additifs (niveau CP), on peut mettre à jour par l'observation et par l'explicitation la manière dont les élèves se contruisent une représentation de la situation-problème, mais également les procédures de calcul utilisées : les enfants utilisent soit leurs doigts, soit du matériel (jetons, petits cubes...), soit des images mentales, soit des connaissances déjà intégrées (fait numérique). Quand il y a utilisation des doigts ou de matériel, la vidéo est précieuse mais rarement suffisante pour avoir toute l'information sur les stratégies : il faut faire verbaliser pour comprendre la procédure utilisée. A fortiori quand l'enfant procède à partir d'images mentales, seule l'explicitation permet d'accéder aux moyens utilisés pour trouver un résultat (qu'il soit exact ou erroné). Le questionnement a posteriori est donc l'un des moyens de dépasser la constatation du résultat en accédant aux processus et de rendre possible une démarche d'évaluation formatrice.

Exemple - Le problème est le suivant :

Paul avait 6 bonbons. Il a mangé 4 bonbons. Combien Paul a-t-il de bonbons maintenant ?

Alors que la vidéo ne nous livre que des images d'enfants réfléchissant puis donnant la bonne réponse, les entretiens d'explicitation menés sur la résolution de ce problème donnent des informations précises sur les images mentales mobilisées

(E : élève - I : institutrice)

Premier élève

E1. elle restitue par des gestes la description matérialisée de son image mentale en frappant avec la main sur la table six coups successifs et l'un à côté de l'autre) Parce que j'ai compté six petits bonbons et puis après j'ai compté quatre avec les petits bonbons (quatre coups successifs de la main sur la table au même endroit que les quatre premiers coups précédents)
Après j'ai recompté deux (geste montrant les deux derniers emplacements), alors ça a fait six.

Deuxième élève

I. Comment as-tu fait pour trouver deux ?

E2. J'ai compté dans ma tête

I. Tu voyais quelque chose pour compter dans ta tête ?

E2. Je voyais un dé

I. Il était comment ce dé ?

E2. Rouge

I. Et comment tu as fait pour trouver deux en voyant ce dé rouge ?

E2. Il y avait six points, j'ai enlevé quatre et il restait deux

Troisième élève

E3. C'est à six, ça descend de quatre, alors il reste deux (montre de haut en bas dans l'espace avec des gestes permettant d'émettre l'hypothèse qu'il pourrait s'agir d'une utilisation métaphorique du mouvement de l'ascenseur)

Quatrième élève

E4. *L'enfant reste un long moment silencieux, le regard à l'horizontale. Il ne donne pas la réponse. Quand l'interviewer demande s'il veut que l'énoncé soit répété, il dit oui, mais avant même la seconde lecture tout à coup il répond : "Deux !". Au cours de l'entretien d'explicitation, il explique que pendant le long temps de silence, il se représentait le petit garçon ayant volé les bonbons et allant les manger derrière un buisson, et qu'il entendait les craquements correspondant d'abord au défroissage des papiers de bonbon puis au fait que le petit garçon croquait les bonbons. Après un questionnement complémentaire, on parvient à faire évoquer la stratégie qui a probablement permis d'obtenir la solution "deux" : l'enfant a vu mentalement des numéros comme ceux qui sont sur des cubes qu'il utilise en classe. L'image mentale comprenait six cubes alignés numérotés 1, 2, 3, 4, 5, 6. Il voit qu'il y en a quatre représentant les bonbons mangés, et les cubes 5 et 6 qui restent à côté : ce qui fait deux bonbons qui restent.*

On a ici une illustration intéressante de la manière dont parfois la représentation "dramatisée" de l'énoncé peut être un obstacle pour un accès rapide au résultat.

En cas de résultat erroné, le fait de permettre à l'enfant de verbaliser la manière dont il s'y est pris en utilisant un questionnement d'explicitation, permet le plus souvent de repérer l'origine de l'erreur. Parfois, la mise en mots suffit pour permettre une prise de conscience amenant l'élève à rectifier l'erreur de lui-même. Dans les autres cas, la mise à jour de la logique du raisonnement rend possible une intervention pédagogique adaptée, ou, le cas échéant, la mise en place d'une démarche de remédiation.

(2) Explicitation de la rectification d'une faute d'orthographe

La dernière illustration que je souhaite présenter du questionnement d'explicitation a été recueillie dans le cadre d'un stage avec des psychologues et rééducateurs. Il s'agit d'un entretien avec une élève de CM2, Amélie, qui a des "problèmes" avec l'orthographe.

Nous donnons à Amélie une liste de six mots à apprendre. Quelques jours plus tard, nous la retrouvons et nous lui dictons les six mots de la liste. Elle fait une faute au mot "académicien" qu'elle écrit "académitien" et quand nous reprenons sa feuille, elle dit qu'elle n'est pas sûre d'avoir bien écrit ce mot. Le passage de l'entretien que nous reproduisons porte sur l'explicitation de cette hésitation.

A - Voilà. J'étais pas sûre du "t-i". Je crois que j'ai mis "t-i-e-n". J'étais pas sûre du tout du "t-i-e-n".

N - Alors, qu'est-ce qui fait que ce "t" te gêne ? A quoi tu sens que... Ou comment tu sais que... ?

A - Bah, académitien euh... j'ai pensé quand même à "addition"... Et je me suis dit : ça finit toujours en "tion", donc ça me semble un peu bizarre, et puis je me suis dit bon, on verra bien... mais quand même ça me semble bizarre.

N - .ça te semble bizarre... Et qu'est-ce qui fait que ça te semble bizarre ce "t" dans académitien ?...

A - Oui, il me semble bizarre... Je voudrais bien savoir si j'ai fait une faute ou pas !

N - Attends... et comment c'est quand ça te semble bizarre, alors ?

A - Bah quand ça me semble bizarre, je vois le mot comme ça et puis je vois l'autre à côté.

N - Quel autre ? Quel mot tu vois, et quel autre à côté ?

A - Bah, l'autre euh... Soit avec la bonne écriture soit avec une autre écriture...

N - Alors, décris-nous ça. Tu vois quel mot ? Et tu vois quel autre mot ?

A - Je vois le mot comment j'ai écrit.

N - D'accord. Donc tu vois "académicien" avec un "t", et tu vois l'autre. C'est quoi l'autre ?

A - Je crois que c'était... "c " ou deux "s"... je sais plus...

N - C'est quel autre mot ? D'où il sort cet autre mot ?

A - C'est "académicien", mais avec une autre écriture

N - Ah ! Tu vois "académicien" avec une autre écriture... Est-ce que tu sais encore comment elle était cette écriture pour l'autre ? Tu as dit...

A - Attaché aussi

N - Oui. Et alors à la place du "t" il y avait autre chose ?

A - Oui. Je me rappelle plus.

N - Tu te rappelles plus. Ah, ah, d'accord. Et donc c'est comme ça quand tu sais pas, t'as les deux mots et tu ne sais pas lequel est le bon en fait ?

A - Oui... Donc j'ai laissé celui que j'avais écrit... Je peux peut-être le changer ?

N - Est-ce que tu as l'impression que c'est souvent comme ça quand tu ne sais pas ? Que tu as les deux mots qui sont côte à côte et que tu les vois côte à côte... et que tu ne sais pas ce que tu choisis... ?

A - Je sais pas. Bon, je crois que c'est l'autre, mais je me suis dit "oh non... si c'est pas l'un c'est l'autre..."

N - Et alors maintenant ce serait quoi l'autre pour toi ?

A - Bah, pour moi ça serait plutôt un "c".

N - ça serait plutôt un "c"...Tu as parlé de deux "s" tout à l'heure ?

A - Non - je ne pense pas.

N - Tu ne penses pas. Mais tu l'as vu à un moment donné avec deux "s" ?

A - Je me rappelle plus tellement comment je l'ai vu. Deux "s" ou un "c"... Je sais plus tellement, mais...

Ici, Amélie, après une courte pause, reprend la feuille où elle a écrit les mots dictés, dont "académicien". Elle regarde, et dit :

A - J'ai que le "t" qui me... qui me... qui me satisfait pas.

N - Oui. Mais alors c'est drôle, là tu le vois écrit. Et là tout d'un coup tu en es sûre. .. Alors que tout à l'heure, t'en étais pas sûre.

A - Parce que c'est vrai que avec un "t", moi je veux bien,... Je vais essayer de le réécrire avec un "c".

N- Oui, vas-y. Voilà... Oui, réécris-le avec un "c".

Amélie écrit le mot académicien à côté de "académicien".

A - Ah ! oui ! Non. C'est mieux. Beaucoup mieux pour moi.

N - C'est beaucoup mieux ? Mais alors comment tu sens que c'est mieux ?

A - Parce que en fait avec la liste que j'avais... je le voyais sur la feuille. Et puis quand même je me rappelle à peu près de la silhouette qu'il avait.

N - Ah ! Parle-nous de la silhouette. Tu te rappelles de la silhouette ?

A - Oui. Alors. Ouh là là... Alors avec la silhouette, ça montait pas si haut avec un "t", donc je me suis dit ça peut pas être un "t" ; ça peut être un "s" mais comme un "s" c'est pas possible - donc deux "s" ou un "c". Mais comme c'était pas si grand que ça, donc je pensais que c'était un "c".

Ces différents exemples illustrent bien en quoi le questionnement d'explicitation apporte une information très précieuse en permettant la mise à jour du fonctionnement individualisé des élèves dans la réalisation d'une tâche, y compris dans ses aspects inobservables. Les informations ainsi recueillies peuvent apporter des éléments diagnostiques déterminants pour la mise au point de démarches de remédiation avec des élèves en difficulté. La verbalisation de la manière dont il s'y est pris permet d'ailleurs à l'enfant une prise de conscience qui est un vecteur de changement possible. Le simple ralentissement de la succession des actions mentales imposé par la mise en mots suffit même parfois à permettre à l'enfant de rectifier de lui-même certaines erreurs de "précipitation cognitive".

La possibilité d'aller au plus près du cheminement mental de l'enfant donne une idée de l'intérêt des applications possibles du questionnement d'explicitation dans une perspective de remédiation avec des élèves en difficulté, mais également dans le champ de la recherche en didactique et en psychologie cognitive. "Dans le cadre de la pédagogie et de la remédiation, l'entretien d'explicitation peut aider à poursuivre trois buts

- décrire les démarches de l'élève et ainsi contribuer à une analyse des erreurs et des difficultés d'apprentissage en apportant des informations précises à l'enseignant ou au formateur de manière à adapter sa réponse.
- faire prendre conscience à l'élève de ses propres manières de travailler, d'apprendre et l'aider ainsi à organiser et à conceptualiser ses savoirs...
- développer les connaissances métacognitives de l'élève en ce qui concerne ses méthodes de travail, ses stratégies d'apprentissage." (Vermersch, 1991)

3.4. CONCLUSION : CENTRATION ELEVE ET FORMATION A LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

Les conséquences du transfert des méthodologies LP en formation continue ont donc été l'importance de plus en plus grande de la centration sur le comment du fonctionnement de l'élève dans le déroulement de ses actions matérielles et mentales au cours de la réalisation d'une tâche, et la mise au point de protocoles de recherche articulant étroitement psychologie des apprentissages et recherche en didactique.

L'introduction de dispositifs de détournement consistant en des entretiens duels avec un élève s'est avérée un outil de formation porteur de prises de conscience importantes chez les enseignants. La situation privilégiée consistant à prendre le temps, en tête à tête avec un élève, de s'intéresser à son fonctionnement particulier dans une situation d'apprentissage a un effet de révélation qui est à la fois bouleversant et difficile à gérer pour des enseignants qui, après le stage, se retrouvent face à trente élèves avec la contrainte d'un programme de contenus à aborder.

L'entretien d'explicitation, en donnant accès à la découverte du caractère strictement individuel des fonctionnements cognitifs, à la variété de stratégies par rapport à une même tâche, crée la nécessité de prendre en compte cette extraordinaire diversité. Cette expérience donne un étayage expérientiel à la nécessité de mettre en place d'une part une organisation pédagogique permettant de s'intéresser individuellement aux élèves à certains moments de la classe, d'autre part de gérer par des outils diversifiés l'hétérogénéité d'un groupe-classe. Le fait de se mettre en position d'écouter chaque élève dans son fonctionnement particulier induit une profonde remise en question de toute pédagogie frontale. C'est pourquoi la réflexion sur la diversification des approches et des supports didactiques, et sur les modalités organisationnelles d'une pédagogie différenciée accompagne nécessairement cette approche, reprenant la problématique que nous avons développée dans le cadre du travail avec l'équipe pédagogique d'Eluard.

Si le véritable choc que crée généralement la mise à jour de ce bricolage cognitif complexe qu'est la pensée privée d'un sujet confronté à une tâche met clairement en évidence la nécessité d'une prise en compte de la spécificité de chaque enfant dans son approche des apprentissages, il semble important d'en faire bénéficier également les élèves-enseignants. C'est pourquoi j'introduis désormais systématiquement une formation minimale de trois journées à l'entretien d'explicitation non seulement dans les stages de formation continue où je suis amenée à intervenir, mais également en formation initiale.

La centration sur l'activité de l'élève a donc eu pour conséquence de mettre en évidence certaines limites de l'outil vidéo, et de faire évoluer les méthodologies d'analyse vers l'utilisation conjointe de la vidéo et de l'entretien d'explicitation, afin de se donner les moyens optimaux de rendre compte de la réalité de l'activité cognitive, matérielle et mentale de l'élève.

A partir d'une toute autre entrée, qui a été celle de la réflexion sur le processus de formation dans le cadre des visites aux enseignants stagiaires, d'autres intérêts et d'autres limites des dispositifs utilisant la vidéo ont pu être mis en évidence par les équipes d'animation des stages nationaux de formation aux méthodologies LP. Ceci a donné lieu à une évolution méthodologique parallèle à celle concernant la prise d'information sur l'activité-élève, mais centrée cette fois sur la problématique de la prise de conscience par le stagiaire de ses modes de fonctionnement en situation de classe, et sur le processus d'appropriation par le stagiaire de l'aptitude à analyser sa pratique. En effet, si la vidéo ne nous livre que l'observable, par là-même elle ne nous donne accès qu'à une représentation objectivée de la réalité de la situation pédagogique. Or le sens d'une situation ne peut être reconstruit sans passer par la compréhension de la subjectivité de ses acteurs. En permettant d'accéder à la vérité subjective de l'acteur pédagogique, l'entretien d'explicitation, orienté cette fois vers le vécu du stagiaire, autorise des prises de conscience d'un autre ordre que celles qui s'opèrent à travers une meilleure connaissance du fonctionnement des élèves.

QUATRIEME PARTIE

LE FORMATEUR, LE STAGIAIRE, L'EXPERT

4.1. LES STAGES DE FORMATION DE FORMATEURS AUX METHODOLOGIES LP

4.1.1. Formation de formateurs à la mise en place de dispositifs LP

4.1.2. Comment aider le stagiaire à s'approprier le processus d'analyse de sa propre pratique ?

4.2. L'ENTRETIEN DE FORMATION

4.2.1. Deux logiques parallèles : l'obstacle de l'expertise

- * Médiations et décentration - Ne pas dire, laisser se construire

- * Le contrat de formation - une relation de travail, un langage commun, des outils communs

4.2.2. La peur du jugement : l'obstacle des représentations sur l'évaluation

- * Ecouter : reconnaître l'autre en tant qu'autre

4.2.3. Vers la prise de conscience : la mise en mots du vécu préréfléchi

- * Partir de là où en est le stagiaire, travailler sur des moments spécifiés.

4.2.4. Conclusion : prise de connaissance, prise de conscience

4.3. CONTRE - CHAMP : LES SAVOIRS IMPLICITES DE L'ENSEIGNANT EXPERT - L'ANALYSE INTEGREE A L'ACTION

IV. LE FORMATEUR, LE STAGIAIRE, L'EXPERT

Nous avons vu comment, à partir du dispositif LP permettant avant tout de développer la compétence à analyser les différentes composantes des situations pédagogiques et à expérimenter leurs variations possibles, l'entrée didactique et l'interrogation sur l'activité de l'élève a induit une évolution du questionnement mettant en évidence la nécessité d'outils d'investigation plus fins concernant le fonctionnement cognitif. Ceci a permis de donner toute sa place à l'entretien d'explicitation en tant qu'outil méthodologique venant apporter des informations complémentaires à l'enregistrement vidéo quant à l'étude du déroulement d'action d'un sujet confronté à une tâche scolaire.

Si l'on revient aux trois pôles de centration possibles que sont le micro-système de la situation, l'élève et l'enseignant stagiaire, il nous reste à décrire comment les formateurs ont été amenés, à partir de remises en questions successives qui se sont opérées à mesure que les méthodologies de vidéo-formation se développaient, à repenser la formation du stagiaire à l'analyse de sa pratique, et la prise en compte de son vécu subjectif d'enseignant débutant.

4.1. ROLE ET PLACE DES FORMATEURS

LES STAGES DE FORMATION DE FORMATEURS AUX METHODOLOGIES LP ET AUX PRATIQUES D'ANALYSE DES SITUATIONS PEDAGOGIQUES

Parallèlement aux leçons tirées des recherches sur le terrain du type de celles qui ont été décrites, l'évolution méthodologique dont nous avons rendu compte a été largement étayée par la réflexion des équipes d'animation des stages nationaux qui se sont tenus jusqu'en 1985. Initialement axés sur la formation de formateurs aux méthodologies LP et à la maîtrise du dispositif dans une perspective de développement, ces stages ont aussi été l'occasion d'un approfondissement théorique, en particulier autour de la problématique de l'individualisation de la formation.

En confrontant les phases d'analyse en LP et les temps d'analyse de situations pédagogiques lors des entretiens duels consécutifs à une visite de classe, ces stages ont permis de faire émerger les questions suivantes :

- Peut-on transférer les acquis de la vidéo-formation aux situations d'entretien sur le terrain ?

- A quelles conditions l'entretien consécutif à une visite de classe peut-il être un temps de formation pour l'enseignant-stagiaire ?

Ces stages ont permis à la fois de mieux formuler la question centrale pour notre recherche de l'appropriation par le stagiaire lui-même du processus d'analyse de sa propre pratique, et de poser la question du rôle médiateur du formateur dans ce processus.

Enfin, l'apport plus récent de la technique de l'entretien d'explicitation, en mettant l'accent sur les conditions de la prise de conscience par le stagiaire de ses propres modes de fonctionnement, permet de tenter une approche synthétique des apports complémentaires de la vidéo-formation et de l'explicitation à la formation professionnelle pratique, et de repenser la conception des entretiens de formation lors des visites de classe.

Il sera question dans un premier temps de l'évolution de la problématique de formation au cours des stages nationaux, de 1980 à 1985. Ensuite nous montrerons comment l'affinement du questionnement méthodologique a permis la mise au point d'actions de formation centrées sur le processus d'analyse, puis sur la conduite d'entretiens de formation.

4.1.1. Formation de formateurs à la mise en place de dispositifs LP

=====

Avant d'entrer dans le détail du déroulement de ces stages, il importe de rappeler que beaucoup des avancées méthodologiques des laboratoires d'essais pédagogiques ont été réalisées dans le cadre privilégié de ces actions de formation incluant dans leur principe même des feedback à différents niveaux. C'est principalement en animant ces stages nationaux que nous nous sommes formés, en raison du haut niveau d'exigence requis et de la nécessité d'explicitier constamment nos acquis, nos hypothèses et nos présupposés auprès des collègues.

A. Rodage du dispositif : le schéma P.S.A.R. : Préparation, Situation, Analyse, Reprise.

Le premier objectif des stages était de familiariser les formateurs avec le dispositif LP, ses contraintes spatio-temporelles et ses variantes organisationnelles possibles. Tous les stages comportaient donc nécessairement la mise en oeuvre avec des élèves du cycle complet : Préparation, 1er essai, analyse, 2ème essai, analyse.

L'essentiel était de tester les contraintes propres aux différentes phases du dispositif, afin de permettre aux formateurs présents de construire une problématique concernant le rôle qu'ils avaient à tenir aux différents moments du processus. On reconnaît ici la dimension expérientielle constamment privilégiée à tous les niveaux du processus LP : on apprend à faire en faisant, selon un "principe d'opérativité" (Mottet, 1986).

* En ce qui concerne la phase de préparation, généralement le thème et le matériel pédagogique étaient apportés par les formateurs, la conception de la stratégie pédagogique et la construction de l'observation étant à la charge des stagiaires.

* Les essais pédagogiques pouvaient être réalisés dans un premier temps en simulation entre adultes, mais le plus souvent ils donnaient lieu d'emblée à un travail avec des enfants, au plus près de la situation réelle vécue par les normaliens.

* Les phases d'analyse étaient systématiquement enregistrées et c'est l'étude de leur fonctionnement qui constituait le pivot central autour duquel s'ordonnait l'essentiel du travail de réflexion de chacune des sessions.

B. Expérimenter tous les rôles

Mais la fonction la plus importante des stages LP a sans doute été de mettre les formateurs en situation de vivre eux-mêmes, de connaître de l'intérieur les différents rôles tenus par des normaliens dans le cadre d'un dispositif LP. Il est en effet tout à fait essentiel pour comprendre les problèmes auxquels seront confrontés les stagiaires lors des séances LP, d'avoir réellement éprouvé les difficultés propres à ces différentes positions et d'être soi-même passé par les prises de conscience spécifiques à chacune des places du dispositif.

*** Prestataire :**

Il importe d'avoir ressenti soi-même le trac d'avant la séquence, et éprouvé l'influence du regard des autres sur les manières d'agir, pour véritablement mesurer la fragilité du prestataire au cours de la phase d'analyse et prendre les précautions déontologiques indispensables à l'instauration d'une bonne ambiance de travail au sein du groupe de stagiaires.

Au cours des stages nationaux, pour mieux se rapprocher de la situation des normaliens en formation initiale, la règle du jeu voulait que le prestataire ne soit spécialiste ni de la discipline ni du niveau d'élève concerné. Par exemple, un professeur de mathématiques n'avait pas le droit de mener une séquence de mathématiques, un conseiller pédagogique en maternelle ne pouvait travailler qu'avec des élèves du primaire.

Ceci avait le double avantage de protéger des critiques les stagiaires qui se considéraient comme experts dans un domaine (la conduite d'une séquence avec des élèves inconnus étant toujours un exercice plein d'imprévu), et de recréer un environnement de formation analogue à celui proposé aux normaliens, avec les dimensions essentielles de l'expérimentation pédagogique et du droit à l'erreur.

*** Observateur :**

Là encore, il est bon d'avoir éprouvé les contraintes propres à ce rôle et la discipline que l'on doit s'imposer pour focaliser son regard sur un champ précis. Le rôle d'observateur spécialisé (par opposition à une observation globale) a un caractère très frustrant, surtout pour les formateurs, habitués des vues d'ensemble sur une séquence et du choix de ses observables ; mais il constitue également une expérience très enrichissante en ce qu'il fait découvrir en particulier le caractère irremplaçable de l'analyse du fonctionnement différencié de chaque élève face à la tâche proposée.

* Les positions de script et de caméraman sont des postes d'observation particuliers dont il importe que les formateurs connaissent la technicité propre : apprendre à filmer, c'est en même temps apprendre à observer et à saisir l'essentiel en vue d'un objectif de communication. Faire un script, c'est aussi repérer les moments-clé d'une séquence et rendre l'enregistrement vidéo immédiatement utilisable au cours de la phase d'analyse.

*** Meneur d'analyse**

Comme nous l'avons déjà entrevu dans notre premier chapitre, ce rôle a un statut spécifique en ce qu'il est fréquemment tenu par un formateur dans les séances de laboratoire d'essais pédagogiques. Il ne s'agit donc plus ici d'acquérir l'expérience de rôles qui seront tenus par des normaliens, mais d'apprendre son métier de formateur dans un type nouveau de situation de formation. C'est pourquoi le statut du formateur au cours des phases d'analyse a été l'objet d'une centration essentielle pendant les stages

nationaux. Une évolution importante consistera à repenser le rôle du formateur en fonction d'un objectif consistant à permettre aux stagiaires de s'approprier réellement le processus d'analyse de leur propre pratique. Ceci implique, à un moment donné, une remise en question de la place centrale que s'attribuent généralement les formateurs, s'autorisant de la pertinence de leurs observations et de leur compétence à analyser pour prendre la parole et la garder sans même avoir conscience de cette prise de pouvoir qui leur confère le monopole de l'analyse et de l'évaluation.

C. L'effet-boomerang du feedback

La prise de conscience décisive pour les formateurs dans les dispositifs de stage LP est précisément celle qui advient quand ils se rendent subitement compte, au détour d'un visionnement de phase d'analyse, que ce qui est principalement objet de questionnement, ce n'est pas du tout la prestation du collègue qui a bien voulu se dévouer et prendre en charge la conduite d'une séquence, mais bien leur propre attitude d'observateurs et d'évaluateurs dans le cadre de la phase d'analyse... Ce méta-niveau (observation de l'observation, analyse de l'analyse, évaluation de l'évaluation) a été un moteur très puissant de remise en question pour tous les professeurs d'Ecole Normale qui ont pu bénéficier des stages nationaux LP. C'est généralement le mercredi matin, au terme d'un premier cycle préparation - essai - analyse - reprise, que venait le moment décisif de l'analyse de la phase d'analyse.

Je ne résiste pas à la tentation de restituer tel quel ce passage d'un article (document interne - stage IDEN-PEN d'Auteuil, année 1980-81) que j'ai écrit à la suite de la découverte des méthodologies LP à l'Ecole Normale de Tours au cours d'une semaine spécialement destinée aux PEN en formation initiale :

"Sans doute faut-il d'abord rendre compte du décalage qui s'est opéré entre les questions que nous nous posions en arrivant à Tours et celles qui ont surgi à l'issue du stage. Car du lundi au vendredi, il semble qu'il y ait eu un bond qualitatif comparable à celui qui sépare une interrogation comme "Quel est le menu aujourd'hui?" d'un questionnement du type "D'où venons-nous ? Qui sommes-nous ? Où allons-nous ?"...

Nous nous étions inscrits à un stage où il devait être question de "vidéo-formation", de "micro-enseignement", de "technologie éducative", de "laboratoires d'essais pédagogiques". Curieux de savoir ce qui se cachait derrière ce jargon moderniste qui éveillait notre méfiance de pédagogues éclairés, nous arrivions sur la défensive, prêts à brandir, face aux éventuels dangers d'une technicité aveugle, l'étendard d'un humanisme bon teint.

Parallèlement, en esprits ouverts aux perspectives radieuses de l'innovation, nous étions impatients de côtoyer de plus près des procédures de formation auxquelles la rumeur publique prêtait tantôt la silhouette futuriste d'une structure de verre et d'acier, tantôt le contour informe et quelque peu monstrueux d'une molécule expérimentale.

Or, une dimension du problème nous avait totalement échappé : car, venus tranquillement pour information, nous nous sommes retrouvés dans la situation tragi-comique du spectateur distrait qui, à la fin de l'entracte, croyant regagner l'obscurité sécurisante de la salle de théâtre, se retrouve par erreur sur scène, sous les feux des projecteurs et les regards amusés du public... ou encore dans la position hautement inconfortable du roi du conte d'Andersen à qui la voix ingénue d'un enfant renvoie impitoyablement sa propre image, révélant du même coup à la foule une vérité brute que nul autre n'aurait osé formuler : "Le roi est nu !".

En effet, ce que nous n'avions pas prévu, c'est l'EFFET BOOMERANG DU FEEDBACK. Nous étions loin d'imaginer comment, en acceptant de jouer le jeu du micro-enseignement et de l'enregistrement vidéo, nous allions y être impliqués personnellement, au point de nous trouver remis en question dans nos pratiques quotidiennes de professeurs d'Ecole Normale... Il ne s'agissait donc pas seulement de la formation des normaliens... mais bien de la nôtre, formateurs d'enseignants ! Il n'y avait pas seulement à apprendre une méthodologie, il fallait soudainement nous regarder fonctionner, affublés des attributs du pouvoir, et du même coup devenus visibles et risibles, relativiser ô combien nos privilèges de gardiens / garants de la parole... Bien loin d'être placés devant le mode d'emploi d'un outil dont nous n'aurions qu'à nous approprier le fonctionnement, c'est à notre propre image de formateurs que nous étions confrontés en vivant un processus de réflexivité et de remise en question induit par l'usage de la vidéo...

Il s'agissait bien de quelque chose de l'ordre d'une petite révolution copernicienne..."

En effet le moment de l'analyse de l'analyse était le moment où la dimension réflexive du dispositif prenait toute son ampleur. Réactions de défense du prestataire, interprétations et jugements hâtifs des observateurs, activation de modèles pédagogiques implicites, prise de pouvoir du meneur d'analyse à travers le choix des moments vidéo à montrer etc., tout devenait objet d'interrogation. Dans la plupart des stages nationaux, la gestion de ce moment de déstabilisation et de prise de conscience qu'était le mercredi matin de la première session, où s'effectuait la première "analyse de l'analyse", était donc décisive, et a constitué une véritable plaque tournante des actions de formation des formateurs.

D. L'analyse de l'analyse : le rôle du formateur

De la gestion de la phase d'analyse à la problématique du processus d'analyse.

Le modèle de référence implicite qui rendait possible une analyse et une évaluation des phases d'analyse enregistrées, a beaucoup évolué entre 1980 et 1985, dernière année des stages nationaux LP. Pendant longtemps nous nous sommes centrés sur la prestation du formateur meneur d'analyse pour évaluer sa capacité à bien gérer les échanges dans le groupe, à assurer une bonne communication, à veiller à donner la parole à chacun... L'un des problèmes repérés sur le terrain était la tendance spontanée des formateurs à parler tout le temps, et à faire l'analyse à la place du groupe de formés. Ce qui importait donc, c'était que tous les normaliens du groupe puissent s'exprimer, apporter leur contribution au groupe en faisant état de leurs observations et de leurs réflexions. Cette focalisation sur le savoir-animer du formateur a en fait longtemps constitué un obstacle à la mise en place d'une réflexion sérieuse sur le processus même d'analyse de la situation pédagogique. La forme prenait le pas sur le fond, l'attention portée aux qualités d'animation occultait la dimension de formation au savoir analyser. Ce qui manquait dans les premières années de l'expérimentation et des stages nationaux, c'était sans doute une idée claire du ou des fils conducteurs possibles de l'analyse.

Les efforts faits par les formateurs pour "bien mener" une phase d'analyse en privilégiant inconsciemment les aspects formels de la communication au détriment du contenu ont été bien mis en évidence par un document élaboré en autonomie en 1982 par des normaliens d'un groupe LP que je coordonnais à l'École Normale de Beauvais.

Il s'agissait pour eux de faire une présentation des activités LP, en vue d'en faire connaître l'intérêt aux autres groupes en formation à l'École Normale. Le document était fort intéressant... et révélateur de quelques uns des défauts du fonctionnement LP à l'époque... Le normalien qui dans le document tenait le rôle du meneur d'analyse était une véritable caricature d'animateur de conduite de réunion, distribuant la parole à chacun à tour de rôle dans le style débat télévisé, rappelant les contraintes de temps, etc...,

mettant en évidence ce qui fonctionnait à l'époque comme un rituel, et montrant en même temps à quel point le juste rôle d'un formateur partie prenante d'un groupe LP et soucieux de ne pas faire l'analyse tout seul était difficile à tenir, tant que l'élaboration théorique et méthodologique permettant d'avoir les idées claires sur les fils conducteur de l'analyse n'était pas suffisamment avancée.

L'effet pervers de cette attention portée à la communication dans le groupe d'analyse était donc de ne plus accorder suffisamment d'attention à l'objectif élève, et à l'étude du système sujet-tâche constitué par la situation pédagogique de référence. La tendance put s'inverser avec la référence au cadre théorique de l'analyse de la tâche qui ne fut clairement énoncé qu'à partir des années 1984-1985, dans le cadre des derniers stages nationaux Média-Formation. L'une des évolutions essentielles de la réflexion sur la phase d'analyse fut de faire passer au second plan les aspects formels de conduite de réunion pour s'intéresser au processus d'analyse et recentrer non plus sur le groupe de normaliens mais sur ce qui s'était passé pour les élèves pendant la séquence.

Outre la mise en place progressive du cadre théorique analyse de la tâche/analyse de l'activité dont nous avons déjà longuement parlé, la régulation s'est faite dans deux directions :

- d'une part le rôle croissant de la lecture chronologique de l'enregistrement vidéo, et la tendance à passer de plus en plus de temps à la compréhension de ce qui s'est passé pendant l'essai (reconstituer les faits) avant de songer à la reprise
- d'autre part la remise en question du rôle du formateur en tant que détenteur de la vérité de l'analyse, et les tentatives pour trouver des réponses méthodologiques à ce problème, en termes de médiations instrumentales.

REPENSER LE ROLE DU FORMATEUR : CONCEPTEUR DE MEDIATIONS INSTRUMENTALES ET MEDiateur LUI-MEME

Comme nous l'avons souligné, dans les premiers temps du LP, le moment de la phase d'analyse a trop souvent été pour les formateurs l'occasion de faire un numéro de virtuosité consistant à savoir trier dans les observations des stagiaires les informations nécessaires et suffisantes pour venir corroborer une analyse déjà effectuée dans sa tête, afin de mener habilement le groupe à formuler très exactement les éléments d'évaluation et les suggestions de reprise auxquelles il souhaitait aboutir... Les analyses de phases d'analyse effectuées au cours des stages nationaux ont permis de remettre en question le caractère pertinent pour la formation de ce type d'attitude : est-ce le rôle du formateur non seulement de mener la phase d'analyse mais encore de construire lui-même la totalité de l'analyse ? Ou bien doit-il au contraire trouver un mode d'intervention qui aide les stagiaires à élaborer par eux-mêmes l'analyse de l'essai ?

Dans cette perspective consistant à permettre aux normaliens de construire progressivement la compétence à analyser, pendant toute une période, un certain nombre de phases d'analyse furent menées par les normaliens entièrement seuls... Ce qui permit finalement de mieux resituer le caractère indispensable de l'intervention du formateur et redéfinir sa place. Il s'agit donc de trouver pour le formateur le juste équilibre entre ce qu'il apporte et ce qu'il laisse se construire. Cette remise en question et cette redéfinition du rôle du formateur est l'objectif principal d'un certain nombre de stages nationaux entre 1983 et 1985, où on se centrera sur l'apprentissage par le formé du savoir analyser. Quel aide méthodologique le formateur peut-il fournir dans cette perspective ? Quel est son rôle et sa place pour que le stagiaire progresse au mieux dans la compétence à analyser mais aussi à réinvestir les résultats de l'analyse dans l'action pédagogique ?

4.1.2. Comment aider le stagiaire à s'approprier le processus d'analyse de sa propre pratique ?

=====

A partir de 1983, un certain nombre de stages nationaux se sont orientés non plus sur la maîtrise du dispositif LP mais sur la problématique de la formation à l'analyse des situations pédagogiques. Ces stages, en s'articulant à une nouvelle expérimentation* de la Direction des Ecoles visant à la production de modules de formation aux méthodologies L.P. (coordonnée par G. Mottet et M. Guilbert), ont de fait permis à moyen terme d'apporter aux formateurs des outils susceptibles d'être réinvestis non seulement dans les séances L.P., mais dans différents autres contextes : visites et conduites d'entretien au cours des stages pratiques des normaliens, sessions de formation à l'analyse des situations pédagogiques, bilans de stages, etc.

Ces stages visaient à mieux cibler le processus d'analyse en tant que tel, en comparant en particulier deux situations de formation : les phases d'analyse en L.P., et les entretiens duels consécutifs à une visite de formation au cours d'un stage sur le terrain. La problématique était ainsi formulée :

"Comment transférer au niveau du formé la capacité d'analyse dont on fait l'hypothèse qu'elle est indispensable au processus de formation, en instaurant dans la relation formateur-formé différentes sortes de médiations ? A partir de deux types d'analyse, l'une s'inscrivant dans une situation de formation dilatée de type LP, l'autre dans une situation de face à face, on essayera d'identifier les médiations mises en oeuvre et de construire les conditions de possibilité du transfert des médiations LP à une situation d'analyse duelle."

* Production expérimentale d'unités modulaires multi-media visant à assurer la diffusion des méthodologies de formation élaborées dans le cadre des Laboratoires d'essais pédagogiques

Il s'agissait donc d'étudier les modalités de transfert possibles des méthodologies de vidéo-formation, élaborées dans le cadre de la formation initiale, au contexte des entretiens duels consécutifs aux visites de formation. L'analyse d'entretiens duels au cours des visites permet de faire émerger les questions suivantes :

- *Comment créer la prise de conscience de la différence entre ce que le prestataire croit faire et ce qu'il fait (passer par l'observation des élèves ?)*
- *Comment l'amener à prendre le temps de regarder de près ce que font les élèves ?*
- *Comment lui faire comprendre qu'il y a souvent un problème de maîtrise des contenus didactiques ?*
- *Comment l'amener lui-même à envisager et reconstruire une autre manière d'action ?*
- *Comment faire pour que les logiques parallèles du prestataire et du formateur se rejoignent ? Est-ce bien poser le problème que de vouloir qu'elles se rejoignent ?*
- *Comment dans une perspective de formation puis-je faire passer ma propre logique quand elle n'est pas celle du prestataire ? Et cela a-t-il un sens de dire "faire passer" ??? !!!*
- *Comment rentrer dans la logique du normalien (faire semblant ?)(!) pour créer une prise de conscience permettant un "renversement" (dans la logique du stagiaire ou dans celle du formateur ? !)...*
- *Quand on se place dans la logique du prestataire, comment lui faire accepter un changement de point de vue ?*
- *Comment réduire l'écart entre ces deux logiques par la mise en oeuvre de médiations référentielles communes comme support d'une réflexion qui devrait exclure le discours d'autorité aussi bien que l'intime conviction ?*
- *Comment gérer l'implicite en tant qu'obstacle à la compréhension dans les messages émis de part et d'autre ?*
- *Quel travail d'élucidation peut on mettre en place qui permette de repérer ce que chaque interlocuteur "met sous les mots".*

Ceci faisait émerger deux questions-clé :

- A quelles conditions l'entretien est-il formateur ?
- Comment donner au "prestataire" les moyens d'élaborer ou de s'approprier des outils d'auto-analyse et de régulation de sa pratique ?

A partir d'un même essai, la comparaison entre une analyse de groupe, avec le support de l'enregistrement vidéo, des regards pluriels des observateurs, du temps accordé à l'étude des productions des élèves, et un entretien duel, mettait le plus souvent en évidence la richesse d'investigation autorisée par la structure LP, et les multiples obstacles inhérents à la situation duelle quand il y a une différence radicale de point de vue entre le formateur et le stagiaire sur la séquence. Le travail consista ensuite à imaginer différentes formules de transfert possible des méthodologies LP dans les conduites d'entretien.

Ces stages permirent ainsi de mettre au point un travail spécifique sur les médiations, en étudiant les différents outils que pouvait se donner le formateur pour mener l'entretien sur d'autres bases de travail que la confrontation entre sa parole d'expert et le vécu du prestataire.

* Travail sur les médiations :

Il s'agissait donc de pouvoir réinvestir les acquis des analyses de type LP au plan des entretiens duels, le but étant l'utilisation pertinente de différents supports médiatisants, en particulier l'enregistrement vidéo (mais aussi le cas échéant un enregistrement au magnétophone, plus simple à réaliser) et les productions des élèves comme aide au prestataire et support du travail d'analyse.

Ceci correspondait à passer d'une problématique "côté formateur", de l'ordre du "Comment j'interviens ?", à une problématique du côté du formé en termes de "Quels outils d'analyse pour le mettre en position de réflexivité, en situation active de construction de son savoir ?

De la conjonction entre ces stages, l'expérimentation "Modules" et l'apparition d'une épreuve d'analyse de situation pédagogique dans la formation initiale spécifique, sont nés des prototypes de situations de formation autour d'unités modulaires comprenant des documents vidéo, des fiches de préparation et des productions / élèves, dont il est intéressant de donner quelques exemples. Ce type de travail dans les Centres de Formation constitue à mon sens un aspect important de la préparation méthodologique aux stages sur le terrain, un complément intéressant des séances LP par rapport aux objectifs de formation consistant à apprendre à observer et analyser des situations pédagogiques, et une préparation opérationnelle aux épreuves professionnelles d'analyse de situations pédagogiques des concours de recrutement. Ces modules peuvent être constitués à partir de séances LP, de visites de classe, d'enregistrements de séquence chez des maîtres confirmés, etc.

Premier exemple : Images séquentielles

Enregistrement vidéo d'une séquence lors d'une visite

La séquence porte sur la structuration du temps à partir de la mise en ordre d'images séquentielles. Avec l'accord préalable du normalien sur le principe d'un travail en vidéo-formation, le formateur filme la séquence, en focalisant son observation sur les enfants. Après une première auto-analyse "à chaud" de sa prestation, le normalien visionne le document. Il fait alors une seconde analyse différée de sa séquence.

Le problème central de la séquence est repéré comme portant sur l'insuffisante précision de l'objectif pédagogique annoncé (structuration du temps - acquisition des notions d'avant et après et utilisation pertinente de ces termes) par rapport à l'activité effective des enfants, amenés à travailler sur la mise en relation du temps du récit et de la spatialisation sous forme de bande dessinée, et rencontrant à la fois le problème de la structuration de l'espace et du sens de lecture gauche-droite, et utilisant les termes "devant- derrière".

Avec l'accord du stagiaire, un module de formation est constitué, comprenant : fiche de préparation, séquence enregistrée, script de la séquence (transcription), photocopie des productions des élèves. Le travail proposé à des stagiaires en formation à partir de cet ensemble modulaire peut comporter une analyse des décalages entre intentions et réalisation, puis une analyse de la tâche proposée et une analyse de l'activité observée chez les enfants. On peut ensuite reformuler les objectifs et proposer une ou plusieurs hypothèses de reprise, qui peuvent être ou non mises en oeuvre dans une classe.

Second exemple - Le bonhomme carnaval*

Ce module comporte l'enregistrement de deux essais successifs et de la phase d'analyse intermédiaire réalisée par un groupe de normaliens en autonomie, et un script succinct des deux essais comportant la formulation des consignes. Il s'agit d'une séquence de reconstitution par groupe de trois élèves de la silhouette d'un bonhomme avec des formes géométriques de différentes couleurs, à partir de la mémorisation d'un modèle initial.

Cette séquence comporte un objectif de socialisation : être capable de collaborer dans la réalisation de la tâche, et met en jeu différentes compétences cognitives dans la réalisation de la tâche. Les deux essais présentent des variations au plan de différentes composantes de la situation : temps plus ou moins long d'observation et de verbalisation en vue de mémoriser le modèle initial, positionnements respectifs des enfants par rapport au support, nombre de pinceaux pour coller les figures assemblées, mode d'intervention du prestataire auprès des groupes, gestion du temps de synthèse.

Cet ensemble modulaire peut être utilisé de multiples façons. Celle que j'ai le plus souvent mise en oeuvre est la suivante :

- Visionnement du premier essai*
- Analyse en travail de groupe de cet essai. Analyse de la situation et de l'activité élève, hypothèses sur les objectifs pédagogiques.*

- *Construction d'une (ou de plusieurs) proposition de reprises avec analyse détaillée de la tâche. Affichage des propositions de reprise par les différents groupes.*
- *Comparaison et discussion.*
- *Visionnement du second essai, puis de fragments de la phase d'analyse enregistrée.*

D'autres modules de formation à l'analyse des situations pédagogiques ont été conçus de manière à travailler de manière plus approfondie un point didactique précis, en incluant un dossier documentaire important (par exemple, sur la distinction nom propre/nom commun, module comportant un exemple de séquence avec des exercices réalisés par les enfants, des extraits de différents manuels et livres de grammaires, un texte de Proust et un texte de Benveniste. D'autres enfin sont principalement axés sur l'observation vidéo d'enfants réalisant une tâche, permettant une analyse articulant les aspects didactiques et psychologiques de la situation d'apprentissage.

La mise en oeuvre de séances de formation à l'analyse des situations pédagogiques à partir de supports du type de ceux que nous venons de décrire peut être aussi bien une manière active de préparer les stages sur le terrain qu'une façon d'organiser un retour de stage à partir de matériaux issus des pratiques de terrain. On y trouve une possibilité de travailler en groupe les compétences à observer et à analyser très complémentaire des séances de laboratoire d'essais pédagogiques. C'est un moyen parmi d'autres de construire entre formateurs et stagiaires un langage et des outils d'analyse communs qui faciliteront d'autant le processus d'analyse des pratiques qui s'effectuera lors des entretiens de formation au cours des visites, dont nous allons maintenant aborder différents aspects méthodologiques.

4.2. L'ENTRETIEN DE FORMATION

"Il faut qu'ils sachent que tu viens pour les aider et qu'ils sachent que tu viens en collègue. Un collègue plus expérimenté certes, mais un collègue et non un inspecteur..."

C. Crambuer, conseiller pédagogique.

Le tutorat, qui implique le suivi individualisé d'un stagiaire au plan de sa formation professionnelle, se caractérise par des temps d'analyse de pratique au cours d'entretiens duels. Il est intéressant de chercher à mieux cerner les éléments méthodologiques susceptibles de faire de ces entretiens consécutifs à l'observation par un formateur d'une séquence pédagogique, de véritables temps de formation.

Ceci implique avant tout la mise en place d'une relation d'aide correspondant à l'attente légitime de tout enseignant novice : qu'on lui fournisse un outillage de base lui permettant de ne pas être démunie dans ses préparations de classe, et de ne pas avoir l'esprit entièrement accaparé par des problèmes de gestion du groupe-classe. Sans une réponse adaptée de la part des formateurs aux premières urgences du contact avec le terrain, et à ce qui s'exprime souvent maladroitement en termes de demande de "recettes" ou de "trucs", il serait impossible de trouver chez le stagiaire la disponibilité indispensable pour pouvoir aborder les véritables questions, liées bien entendu aux apprentissages des élèves à travers les situations pédagogiques proposées. Il importe de faciliter chez le stagiaire une possible décentration de préoccupations immédiates liées à son mode d'intervention, vers une observation centrée sur l'activité cognitive des élèves. Une fois ce préalable mis en place, à quelles conditions ce moment spécifique d'analyse de pratique que constitue l'entretien entre un formateur et un stagiaire peut-il être un temps de formation ?

4.2.1. Deux logiques parallèles : l'obstacle de l'expertise

=====

La situation d'entretien consécutif à une séquence menée par le stagiaire correspond souvent à la confrontation de deux logiques parallèles et difficilement conciliables, celle du formateur, observateur expert d'une action pédagogique, et celle de l'enseignant novice, acteur impliqué à la fois dans la conception et dans la mise en oeuvre de la situation qui doit faire l'objet d'une analyse commune. La situation d'entretien met donc face à face un acteur et un observateur, donc deux interlocuteurs ayant un vécu totalement différent par rapport à la situation de référence, tant au plan du degré d'implication, que par les références praxéologiques et théoriques disponibles.

Les analyses d'entretiens de formation mettent bien en évidence les écarts et les décalages entre ces deux points de vue, et posent la question des moyens à mettre en place au plan de la technique d'entretien pour établir un registre de communication qui permette d'avancer ensemble dans la compréhension et l'évaluation de la prestation pédagogique. Toute la question est de savoir comment permettre chez l'enseignant novice la prise de conscience de ce qui précisément pose problème, en évitant de susciter dénégations, refus, auto-justifications et autres mécanismes de défense.

Les difficultés inhérentes à ces entretiens ont pour origine différents obstacles psychologiques, auxquels il convient de trouver des réponses méthodologiques adéquates. L'un de ces obstacles tient à l'expertise même du regard du formateur. Il y a en effet une réelle jubilation intellectuelle du formateur quand il comprend ce qui se joue dans la situation dont il est le témoin : la compétence qu'il a acquise au fil des visites à saisir un certain nombre d'indices pertinents d'évaluation à travers les comportements des élèves lui permet de cibler très vite les disfonctionnements pédagogiques.

Cette supériorité du formateur qui comprend si bien ce qui se joue là, dans l'interaction entre le maître débutant et les élèves, à la fois parce qu'il est observateur extérieur de l'action pédagogique, et parce qu'il dispose de l'expérience nécessaire, peut l'amener s'il n'y prend garde à prendre la parole au cours de l'entretien... et à la garder, ôtant ainsi toute chance au malheureux stagiaire de s'approprier tant soit peu le processus d'analyse de sa propre pratique.

*** Médiations et décentration : Ne pas dire, laisser se construire**

Un collègue maître formateur racontait l'anecdote suivante : "J'étais en visite auprès d'un normalien et je me suis rendu compte que le point essentiel qui posait problème était qu'il donnait toujours les réponses à la place des enfants. Au moment de l'entretien, j'ai voulu commencer à lui dire : "Tu donnais les réponses à la place des enfants"... et je me suis mordu les lèvres parce que j'ai subitement compris que j'étais sur le point de faire ce que je lui reprochais justement de faire : donner la réponse à sa place, au lieu de lui permettre de prendre conscience par lui-même de ce qui dans son attitude pouvait poser problème."

L'une des premières contraintes pour le formateur est sans doute en effet d'éviter de faire l'analyse à la place du stagiaire, quelle que soit l'auto-satisfaction que cela procure, mais d'adopter une attitude de disponibilité qui permette au stagiaire de construire des compétences d'auto-évaluation de sa pratique. Pour cela, il faut des supports de travail différents de la simple parole du formateur, toujours suspecte de partialité, ou même d'erreur de perception. Il importe donc de fournir au stagiaire des retours d'information "objectivés" d'une situation qu'il a vécu "de l'intérieur", de sa place très spécifique d'acteur pédagogique. Ces traces matérialisées sont une mémoire de la situation qui constitue la base d'une réflexion possible : elles rendent possible la rencontre du questionnement du stagiaire et des hypothèses du formateur en une même "aire de jeu" (au sens où Winnicott définit un espace transitionnel de jeu entre réalité et maîtrise symbolique). Le feedback n'est plus alors reçu comme la sanction d'une analyse déjà faite, il devient un ensemble de matériaux pour l'analyse.

Quelles sont donc ces médiations matérialisées pouvant servir de support à l'analyse ?

* les traces de l'activité du maître :

- la fiche de préparation
- les photocopiés conçus par le stagiaire
- le matériel pédagogique utilisé (manuels, documents, diapositives, affichages etc.)
- ce qui a été écrit au tableau...

* les traces de l'activité des élèves :

- brouillons
- cahiers, traces écrites
- dessins, schémas
- productions diverses
- à chaque fois que c'est possible, entretiens d'explicitation avec certains élèves après l'activité.

* Enfin, condition d'un travail sur les interactions, l'enregistrement vidéo ou audio de la séquence permettant de restituer le déroulement de la séquence, avec les consignes et autres interventions verbales et non verbales de l'enseignant, et les aspects observables de l'activité élève. Si la vidéo n'est pas toujours facile à exploiter dans le temps court des entretiens, il est toujours possible, avec l'accord du stagiaire bien entendu, d'enregistrer au magnétophone et de noter au compteur les quelques passages qui pourront l'aider à mieux construire sa connaissance de ce qui s'est joué à certains moments clé de la séquence.

On part ainsi toujours de ce qui s'est fait au cours de la séquence. Le stagiaire prend connaissance d'aspects restés inaperçus dans le feu de l'action, d'éléments susceptibles de fournir d'autres fragments de la réalité que le souvenir subjectif et forcément partial et partiel qu'il en a. Cette situation de travail crée les conditions d'une décentration et d'un recul facilitant l'analyse et la conception de modifications possibles pour une séquence ultérieure.

La médiation des traces replace formateur et formé sur un même terrain de recherche, même si l'un est en apprentissage et l'autre en réinvestissement de savoirs d'expérience déjà constitués. Mais pour pouvoir travailler ensemble, il faut aussi avoir au préalable, dans un espace de formation autre que le stage terrain, mis en place des outils méthodologiques permettant de construire l'analyse.

*** Le contrat de formation : une relation de travail - un langage commun, des outils communs**

L'une des difficultés des entretiens tient souvent au fait que sous les mêmes mots on ne met pas les mêmes réalités. En particulier, les termes du jargon pédagogique sont pour l'expert sous-tendus par un vécu expérientiel très riche, et donc pleins de sens : sous un seul mot, pour le conseiller pédagogique, il y a des centaines d'exemples de référence, alors que le stagiaire est face à un terme creux, à une enveloppe vide, à laquelle correspond une définition aride et inutilisable, non opérationnelle dans sa pratique professionnelle. Il y a donc souvent quiproquos sur les mots, mais aussi plus profondément, impossibilité d'analyser d'emblée la même réalité avec les mêmes outils conceptuels : ceci doit être construit dans le processus global de formation.

Il importe donc qu'en amont des stages, outre un certain nombre d'éléments didactiques liés au niveau de classe, une formation méthodologique solide à la préparation de classe ait été donnée aux stagiaires, mettant en place par exemple un modèle d'analyse fondé sur la distinction établie par l'ergonomie cognitive entre "tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations" (Leplat et Hoc, 1983). Au plan pédagogique, comme cette étude a pu le montrer, un travail en laboratoire d'essais pédagogiques permet de former les stagiaires à la conception d'environnements d'apprentissage, à l'observation des élèves et à l'anticipation de variations possibles à des fins de régulation (Mottet, 1988, 1992) .

Le fait d'avoir mis au point ensemble un langage et des outils communs d'analyse des situations pédagogiques à travers différentes situations de formation est extrêmement précieux au moment des visites. Mais si c'est une condition nécessaire, elle n'est pas suffisante pour que se mette en place une relation de travail fructueuse. En effet, l'entretien ne peut être constructif que s'il existe entre le stagiaire et le formateur un contrat de formation posant clairement l'engagement de l'étudiant dans un projet de formation, et l'engagement du tuteur à assurer aide et suivi pour mener à bien ce projet.

Ce contrat de formation repose nécessairement sur une relation de confiance réciproque qui suppose que soit également passé un contrat de communication, dont les termes doivent être renouvelés à chaque visite de formation. "Cette condition est à la fois déontologique et technique. Déontologique, dans la mesure où tout questionnement approfondi, suppose une acceptation libre de la part de la personne interrogée et une assurance du respect de ses limites et de ses refus... Technique, parce que, sans une adhésion volontaire à la démarche,...le questionnement sera inopérant." (Vermersch, 1991).

Même quand les relations semblent aisées, la relation de formation est nécessairement asymétrique et le contrat est donc toujours fragile. Il faut constamment savoir montrer une disponibilité permettant au stagiaire de se sentir accueilli avec la totalité de son vécu de débutant, ses difficultés, ses doutes, ses angoisses, ses joies, ses émotions. Ceci suppose avant tout une aptitude du formateur à savoir se mettre à l'écoute du stagiaire. Le contrat de formation implique pour le stagiaire un droit à l'erreur inhérent au processus de formation. La contrepartie en est un devoir de respect pour les élèves.

UN EXEMPLE DE CONTRAT DE FORMATION CONCU COMME RELATION DE TRAVAIL DANS UNE SITUATION DE RECHERCHE

<u>FORMATEUR</u>	<u>STAGIAIRE</u>
<i>L'engagement dans la formation suppose</i> <i>-regard sur le progrès du formé</i> <i>-un suivi</i> <i>-une aide</i>	<i>La formation demande une implication personnelle dans un processus de questionnement continué</i>
<i>En cas de problème, contacter les autres formateurs assurant le suivi et demander la médiation d'un tiers</i>	<i>Accepter de formuler ses faiblesses et de faire appel aux formateurs</i>
<i>Engagement des formateurs à fournir les références d'un outillage minimal par discipline</i>	<i>Devenir l'artisan de son environnement pédagogique</i>

4.2.2. L'obstacle des représentations sur l'évaluation : la peur du jugement

=====

L'une des difficultés pour le formateur est de mettre en place une relation faisant qu'il ne soit pas perçu comme un regard qui juge. Un obstacle essentiel du côté du stagiaire est en effet la crainte d'être évalué, chosifié par un discours d'évaluation-sanction au lieu d'être accompagné dans un processus d'évaluation formatrice. Il faudrait concevoir le contrat de formation comme un cheminement à long terme dans le cadre d'un continuum formation initiale - formation continue, comme un processus dont il n'y a pas lieu de fixer le terme. Il faut donc à chaque rencontre reconstruire les termes du contrat de communication, apprendre à sentir dès que l'autre se dérobe, signe que le contrat est rompu, qu'il est sur la défensive, et qu'il sera difficile dans ces conditions de faire un travail approfondi.

Pour lever cet obstacle, il convient donc de savoir adopter une attitude d'écoute, telle que Rogers a pu la décrire, à condition toutefois de ne pas traduire empathie par "se mettre à la place de l'autre". Ecouter c'est au contraire d'abord se dire qu'on ne sait RIEN de l'intimité du fonctionnement de l'autre et qu'on a tout à apprendre de la mise en mots de son vécu pour tenter de comprendre où il en est, ce qu'il a perçu de la situation, comment il a traité cette information. Le contrat de formation suppose que l'on sache toujours partir de là où en est le stagiaire. Encore faut-il prendre le temps de le savoir... Pour cela la technique de l'entretien d'explicitation mise au point par P. Vermersch me semble être l'approche de très loin la plus pertinente et la plus efficace pour s'approprier en tant que formateur ce respect de l'altérité du fonctionnement de l'autre.

*** L'écoute: reconnaître l'autre en tant qu'autre. Etre curieux, chercher l'information**

Le formateur voit tout... sauf ce qu'il y a dans la tête du stagiaire... Pour qu'une relation de travail puisse s'instaurer dans le cadre du tutorat, il est essentiel que le formateur n'ait pas l'impression de déjà tout savoir, et même qu'il prenne conscience qu'en fait il ne sait rien du vécu subjectif du stagiaire... bref, qu'il ait le souci premier de comprendre le fonctionnement de l'autre, en sachant qu'il est par essence différent du sien.

Nous avons déjà parlé de l'obstacle de l'expertise : le problème est en fait plus complexe qu'il n'y paraît. Car non seulement le formateur pense souvent avoir bien observé et donc avoir bien vu et bien compris mais encore, concernant le comportement du stagiaire, il catégorise, il se fait une opinion, parfois il utilise même des grilles qui désigneront tel ou tel profil d'enseignant... Souvent, beaucoup plus simplement, lisant la réalité à travers ses propres références et cherchant à lui donner sens, il croit que l'autre fonctionne comme lui : "la référence implicite à sa propre démarche occulte la réalité de l'autre" (Vermersch, 1992a).

Le regard du formateur n'est donc pas seulement armé de conceptualisations risquant de lui faire oublier de laisser s'exprimer le point de vue du stagiaire sur sa séquence, il est aussi spontanément porteur de projections et d'identifications qui sous-tendent ses interprétations du comportement de l'autre face aux élèves. Les hypothèses sur le fonctionnement d'autrui, portent nécessairement la marque de la subjectivité de l'observateur tant qu'il n'a accès qu'aux aspects observables du comportement, et que les processus internes restent hors champ. Or il semble que le questionnement d'explicitation nous permette désormais d'accéder à des informations sur ce qui se passe dans "la boîte noire". Ce qui a longtemps fait l'objet d'une mise à l'écart méthodologique, à savoir le déroulement précis des actions mentales du sujet dans une situation spécifiée, devient objet d'étude, élargissant considérablement le champ du recueil de données et reculant d'autant le moment de l'interprétation.

L'une des particularités de l'entretien d'explicitation est en effet de faire tomber toute certitude préalable en dévoilant à la fois la richesse et la complexité des processus en jeu dans la "pensée privée" (Vermersch, 1992c), et le caractère strictement individuel et unique de ces processus dans un contexte donné. Ceci semble interdire l'application trop rapide de schémas théoriques préexistants à l'univers intérieur du fonctionnement mental, et induit une prudence diagnostique précieuse en matière de formation. Il s'agit donc pour le formateur de mettre provisoirement entre parenthèses ce qu'a été son regard sur la séquence pour retrouver une curiosité intellectuelle entière... Me mettre à l'écoute de l'autre avant d'interpréter quoi que ce soit, c'est suspendre mon jugement pour aller à la quête d'une information que je ne peux tenir que d'autrui.

L'introduction d'un questionnement d'explicitation dans la situation d'entretien relève d'une conviction qui pourrait se formuler ainsi : "par définition je ne sais rien ni du vécu, ni du mode de fonctionnement de l'autre, j'ai tout à apprendre de ce qu'il va en restituer".

Les surprises que réservent les entretiens, l'impression de découvrir un continent nouveau à chaque mise à jour d'une expérience subjective, viennent conforter ce préalable méthodologique et déontologique. En pratiquant l'explicitation, on apprend à se méfier de toute généralisation hâtive, à être attentif avant tout aux différences, au mode spécifique qu'a chaque individu de saisir et de coder l'information, mais également à l'aspect déterminant de son histoire et, pour en revenir à la relation pédagogique, de son passé scolaire...

Ce mode très particulier de verbalisation a posteriori d'un vécu qu'apporte l'explicitation permet de recueillir des informations qu'on ne pourrait obtenir sans une technique de questionnement très précise : le point de vue propre du stagiaire sur son vécu de la situation, non pas au plan d'un récit ou d'un commentaire, mais sous la forme d'une restitution pas à pas de sa manière de prendre et de traiter l'information au cours de la séquence. La prise en compte des registres sensoriels d'évocation est ici décisive pour l'aide à la verbalisation du détail de l'activité mentale dans la situation de référence.

Quand le formateur sait accompagner le stagiaire dans cette recherche en mémoire par un questionnement attentif, guidé par le repérage d'indices verbaux et non-verbaux, ce qui se met en mots, c'est l'expérience subjective de l'autre sur un fragment de réalité dont en l'occurrence il a par ailleurs été observateur. Dans ce dévoilement, le stagiaire lui-même est amené à redécouvrir et à verbaliser des éléments de son vécu qui s'étaient inscrits en mémoire sans passer par l'étape nécessairement seconde du réfléchissement, de la re-présentation. Tous les éléments pour une réflexion sur la pratique sont là, en lui, en très grande partie accessibles, mais non conscientisables sans une technique de guidage adéquate du tuteur.

4.2.3. Vers la prise de conscience : la mise en mots du vécu préréfléchi

=====

L'intérêt majeur de l'entretien d'explicitation dans un processus de formation, c'est qu'à travers cette mise en mots du vécu du sujet, le formateur s'informe, certes, mais aussi et surtout, le stagiaire s'auto-informe sur son propre fonctionnement, ce qui rend possible une prise de conscience et par là-même un processus de changement. Car l'une des spécificités de la technique de l'explicitation est de permettre la mise à jour de vécus d'expérience préréfléchis dont le sujet lui-même n'avait pas conscience au cours de l'action. "Par rapport à l'expérience que nous vivons, une part importante des connaissances et procédures mises en jeu restent non conscientes. Tirer la leçon d'une expérience, c'est nécessairement expliciter ce qui la constitue, de manière à en prendre conscience et en faire un objet de réflexion pour modifier l'action future" (Vermersch, 1989).

A partir du moment où j'ai mis à distance l'immédiateté de ce qui se jouait dans l'implication, la situation pédagogique devient objet de travail, d'analyse et de variations possibles. L'explicitation transforme "un contenu d'expérience en un objet de pensée à partir duquel d'autres élaborations seront possibles" (Vermersch, 1992a). On retrouve là les différentes étapes de la prise de conscience telles que les décrit Piaget (1974a) : du vécu préréfléchi au vécu représenté puis mis en mots, ce processus de thématisation permettant ensuite une réflexion menant à une conceptualisation (Vermersch, 1992b).

Aider le stagiaire à verbaliser ce qu'a été son vécu de la situation, c'est bien l'aider à se réapproprier de l'intérieur les différents facteurs qui ont été à l'origine de ses prises de décision. Retrouvant la logique interne de son fonctionnement, le stagiaire peut enfin devenir "sujet de son action". Ceci suppose que le formateur ait appris par une formation appropriée à l'entretien d'explicitation, à "jouer un rôle médiateur actif pour aider le formé à expliciter le comment de son action, de ses procédures, de manière à ajuster sa performance, ou à modifier ce qui la génère." (Vermersch, 1989)

*** Partir de là où en est le stagiaire, travailler sur des moments spécifiés**

Transférer les apports spécifiques de l'entretien d'explicitation à la problématique de la formation terrain, cela suppose que l'on se mette d'abord à l'écoute du stagiaire pour savoir où il en est de son cheminement. Son point de vue subjectif, quel est-il ? Il faut repartir de là pour avancer ensemble. Pour cela, il est très important de lui laisser le choix du moment de la séquence dont il souhaite parler en priorité. Partir de la problématique du stagiaire, et même de ses mots à lui, de sa manière de formuler les problèmes, constitue souvent une aide considérable à la mise en place d'une communication satisfaisante...

Par ailleurs, se contraindre à travailler à partir de l'évocation par le stagiaire d'un moment précis, "spécifié", de la situation pédagogique, c'est rester dans un travail sur ce qui vient de se jouer, c'est à dire rester sur le terrain d'une référence spatio-temporelle commune entre le formateur et le stagiaire. Nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, prendre pour objet de travail la séquence qui vient d'avoir lieu, c'est s'interdire les digressions dans les généralités et recentrer l'attention sur le déroulement des actions matérielles et mentales du maître novice, mais aussi par voie de conséquence sur l'analyse des effets d'apprentissage pour les élèves de la situation proposée. Comme l'a montré Piaget dans d'autres contextes, il y a un mouvement dialectique entre la prise de connaissance de la situation pédagogique et du comportement des élèves et la prise de conscience par le stagiaire de son rôle dans cette dynamique complexe.

Pour que le stagiaire puisse se réapproprier les différents aspects de sa prestation de l'intérieur et non plus seulement de l'extérieur, il convient "d'encourager la mise à jour du niveau de description de l'action" en éliminant les "pourquoi" ? pour privilégier systématiquement les questions de type "Comment ?" Il s'agit de toujours recentrer le questionnement sur le déroulement précis des actions du sujet en écartant les registres de discours relevant de rationalisations ou d'auto-justifications.

Mais aussi en éliminant les digressions sur le contexte, l'hier ou le demain, les intentions passées ou à venir, fuites habituelles des stagiaires quand précisément un travail n'a pu se mettre en place sur la base d'un contrat de formation clair. On travaille sur ce qui a eu lieu, pas autour. On refuse le discours sur, on part de l'hypothèse qu'il est important pour que le stagiaire puisse se réapproprier ce vécu, de refaire exister mentalement, dans ses différents aspects sensoriels et cognitifs, ce qui vient de se passer.

Comme le montre très bien Vermersch (1991, 1992a), ceci va à l'encontre de beaucoup d'attitudes spontanées du formateur, qui, cherchant légitimement à comprendre, pose souvent des questions basées directement sur des demandes d'explications et des recherches de rationalité. Ce à quoi le sujet répond en fournissant "un discours à propos de ce qu'il a fait, ou encore sa théorie sur le sujet, et non pas ce qu'il fait et comment il l'a fait"... Or comme nous l'avons vu, le détour par la description du comment du fonctionnement est le point de départ incontournable d'une compréhension de ce qui s'est réellement joué, et, pour le stagiaire, d'une prise de conscience permettant l'amorce d'un changement et d'un progrès.

A ce niveau de description verbalisée, il n'y a plus d'erreur ni de maladresse, il y a une logique de fonctionnement qui devient accessible et modifiable, avec l'aide du formateur, mais aussi très souvent par le sujet lui-même à mesure qu'il se "ressaisit" à travers l'explicitation. Il devient possible de construire sur ce qui est déjà là. Ce qui ne fait que rejoindre et développer l'intuition de ce conseiller pédagogique qui disait : "Il y a toujours du positif. C'est de là qu'il faut partir. Comme chez les élèves... Ne pas voir tout ce qu'il ne savent pas mais d'abord tout ce qu'ils savent déjà..."

Ce qu'autorise l'explicitation, chez l'élève comme chez le stagiaire, c'est la compréhension en profondeur des processus qui sous-tendent les comportements. Pour le sujet, prendre le temps de mettre en mots, c'est à la fois retrouver sa cohérence propre, mais aussi trouver le temps de se rendre compte de ce qu'on aurait pu faire d'autre... En ce sens, l'explicitation pourrait être un vecteur essentiel des démarches de formation.

C'est une double révolution copernicienne que requiert du formateur cette conception de l'entretien de formation :

- d'une part donner la parole à l'autre, l'aider à explorer ce qu'il n'a pas eu le temps de penser, lui ouvrir la possibilité d'une compréhension, d'une réappropriation par la pensée qui lui permette de construire la connaissance de la situation pédagogique dans la complexité de ses interactions
- d'autre part ne plus penser que j'ai tout compris mais me mettre en quête d'informations sur ce à quoi je ne puis avoir accès sans une verbalisation du sujet, à savoir la vérité subjective qu'il s'est construite à partir de ses propres modes de prélèvement et de traitement d'informations

En d'autres termes, pour le stagiaire :

- lui permettre de repartir de son vécu par la prise de conscience de certains de ses fonctionnements
 - lui donner les moyens de penser par lui-même les différentes composantes de la situation pédagogique afin de pouvoir les modifier en fonction de l'observation de l'activité-élève et du contrôle des interactions.
-

4.2.4. Conclusion : prise de connaissance et prise de conscience

=====

On peut donc constater qu'à partir du dispositif LP, un même mouvement de questionnement sur le fonctionnement subjectif du sujet en situation d'apprentissage s'est effectué d'une part vis à vis de l'enfant, d'autre part vis à vis du stagiaire. Dans les deux cas, la vidéo s'avère un outil d'observation qui ne livre que les observables audio-visuellement perceptibles . Cette limite qui laisse entier le mystère des processus appelle donc des outils d'investigation complémentaires.

L'entretien d'explicitation, en permettant, par une écoute spécifique et une aide à la verbalisation, la prise de conscience par le sujet de sa manière de fonctionner, est un moyen d'élucidation des actions mentales. Une fois mis en mots, le vécu devient à la fois objet de pensée et par là même objet d'action et de transformation possible. L'entretien d'explicitation informe le questionneur et auto-informe le sujet, rendant possible entre le maître et l'élève, entre le formateur et le formé, ce travail qui permet d'avancer ensemble sur le chemin des apprentissages.

La vidéo et l'explicitation permettent ainsi que se construisent à la fois la prise de connaissance de l'objet qu'est la situation pédagogique comme système élève/tâche, et la prise de conscience par le stagiaire de son mode de fonctionnement dans la séquentialité des interactions. Or "la connaissance procède à partir non pas du sujet ni de l'objet, mais de l'interaction entre les deux" (Piaget, 1974a). Il y a échange entre ce que fournissent les observables sur l'action propre et les observables sur l'objet (ici l'élève apprenant) : au départ, le stagiaire n'est conscient que du but poursuivi et du résultat obtenu. "Les moyens employés demeurent d'abord inaperçus... Leur prise de conscience s'effectue à partir des observables sur l'objet, donc de l'analyse des résultats. Réciproquement, ce sera l'analyse des moyens, donc des observables sur l'action qui vont fournir l'essentiel des informations sur l'objet et peu à peu l'explication causale de son comportement... Il y a un échange continu d'informations entre la prise de conscience de l'action et la prise de connaissance de son objet" (Piaget, op. cit.).

La réflexion sur le rôle des outils que sont la vidéo et l'explicitation dans la construction corrélatrice de la connaissance de l'activité élève et de la compréhension de l'action pédagogique permet de construire le tableau à double entrée suivant :

	VIDEO	EXPLICITATION
	Prise d'information de l'extérieur Accès à l'observable	Prise d'information de l'intérieur Accès au verbalisable
OBJET	(1) découvrir <u>prise de connaissance</u>	(2) retrouver
SUJET	(3) se découvrir	(4) se retrouver <u>prise de conscience</u>

En (2) et en (3), on se trouve confronté au paradoxe épistémologique d'un objet subjectivé et d'un sujet objectivé :

En (2), l'explicitation de ce que le sujet a perçu d'une situation livre un témoignage sur les faits tels qu'ils ont été mémorisés à travers les filtres personnels du locuteur. L'objet est restitué à travers un vécu subjectif. La mise à jour de la manière dont un stagiaire a prélevé de l'information sur sa classe permet d'expliquer un certain nombre de ses modes d'intervention.

En (3), la vidéo renvoie au sujet une objectivation des signes de son action. Le travail de formation consiste à créer les conditions de possibilité d'une intégration par le stagiaire de ce que lui apprend sur lui-même l'extériorité et l'étrangeté d'une image sur écran.

En (1) et (4) on retrouve la dialectique entre prise de connaissance et prise de conscience mise en évidence par Piaget :

En (1) se construit la connaissance du système élève-tâche. L'une des difficultés de cet objet de connaissance est que la situation pédagogique implique la subjectivité de l'élève; D'où la nécessité de compléter les informations issues des observations et de l'enregistrement vidéo par des questionnements auprès des enfants. La prise de connaissance du fonctionnement/élève est souvent corrélativement la prise de conscience par l'enseignant de son mode d'intervention, mais aussi de ce qu'il n'a pas vu, de ses limites en matière de prise d'information.

En (4) il s'agit pour le sujet de se réapproprier par une mise en mots le vécu de son action, le déroulement précis de ses prises d'information et de ses prises de décision dans l'enchaînement des interactions. On accède là à un processus de prise de conscience de l'action propre permettant au sujet, à travers une réorganisation des connaissances, de mieux comprendre en retour le comportement des élèves.

Quand il s'interroge sur le fonctionnement de l'élève en situation, le stagiaire se décentre de son propre comportement pour s'intéresser à "l'objet" qu'il doit transformer. Quand il repense et met en mot son expérience subjective, il prend conscience du comment de son action pour la modifier en retour. On peut penser que c'est dans le double mouvement de compréhension de l'objet et de connaissance de soi-même, qui s'opère dans les différents dispositifs de formation que nous avons étudiés, que se construit la compétence à enseigner.

Qu'il s'agisse donc pour l'enseignant-stagiaire de mieux comprendre le système sujet-tâche qu'est la situation pédagogique, ou de mieux saisir le comment de ses prises de décision, il semble que s'opère à chaque fois dans l'acte d'analyser un même processus comportant **un temps de décentration** qui permet la constitution de l'objet d'investigation en tant que tel (la situation ? l'élève ? moi-même en tant qu'acteur pédagogique ?) et **un temps de mise en mots** menant à une conceptualisation possible.

Dans les deux cas, la restructuration des représentations qui en résulte est susceptible de permettre des prises de conscience qui pourraient être déterminantes dans le processus de formation. La question que l'on peut se poser à présent est celle du rapport entre les hypothèses que nous venons de formuler en reprenant un schéma piagétien, et la réalité des savoir-faire en acte dans la pratique des enseignants expérimentés. C'est sur ce point que s'achèvera notre parcours, avec une étude de cas permettant l'explicitation des prises d'information et la mise en évidence des connaissances implicites mobilisées en cours d'action par une enseignante experte à l'occasion d'une prise de décision concernant un élève (cf. Vermersch et Faingold, 1992).

4.3. CONTRE-CHAMP : LES SAVOIRS EN ACTION DE L'ENSEIGNANT EXPERT : L'ANALYSE INTEGREE A L'ACTION

La question de l'élucidation des "savoirs d'expérience" (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991) mis en oeuvre par les enseignants experts dans leur pratique professionnelle est étroitement articulée à la problématique de la formation. S'interroger sur la "pensée-en-action" (Schon, 1983 et 1987, St-Arnaud, 1992) du métier d'enseignant, c'est éclairer différemment la question de "la manière dont les novices se transforment en experts" (Tochon, 1989), et celle de la "micro-genèse des compétences professionnelles" (Martinez, 1992). La difficulté consiste à accéder aux savoirs implicites de l'acte pédagogique et à pouvoir décrire le comment du fonctionnement de ces savoirs experts, dans la mesure où ils relèvent d'un registre de la conduite auquel le sujet n'a pas directement accès. En permettant "la mise à jour des connaissances implicites contenues dans l'action" (Vermersch, 1992b), l'entretien d'explicitation permet d'élucider ce qu'il y a derrière "le feeling", "le flair", "l'intuition" pédagogique par la description des prises d'information sensorielles et du traitement pré-réfléchi de ces informations dans le contexte de la classe. Je n'en donnerai ici qu'un exemple, que je tiens à restituer dans son ensemble dans la mesure où il semble apporter des éléments confirmant l'intérêt d'une formation des enseignants par l'action et par la réflexion sur l'action, ou plus précisément encore par l'interaction et par la réflexion sur l'interaction.

BAPTISTE OU LA CONFIANCE DONNEE

Il s'agit d'un entretien d'explicitation que j'ai mené en avril 1991 avec Agnès Thabuy, Institutrice Maître Formateur avec qui je travaille depuis trois ans à l'I.U.F.M. de Versailles. L'explicitation porte sur un épisode qui a eu lieu en novembre 1989, donc près d'un an et demi auparavant, avec une classe qu'Agnès avait eue en grande section et suivi en CP.

Je présente à Agnès l'objet de l'entretien en lui disant que j'aimerais qu'elle évoque un moment de sa pratique professionnelle qui ait été "particulièrement motivant pour elle dans son rapport aux élèves".

- "Tout de suite quand tu m'as dit ça, j'ai eu à l'esprit un moment, un moment dans lequel j'ai ressenti plein de choses sans trop comprendre ce qui s'y passait au moment où ça s'est fait et depuis j'ai eu plusieurs fois l'occasion d'y repenser..."

Il s'agit d'un de ses élèves, Baptiste, dont elle dit qu'il avait un comportement "complètement paralysé", qu'elle "n'arrivait pas du tout à comprendre comment il fonctionnait", et dont elle s'était demandé s'il était pertinent qu'il passe en CP :

"je pensais vraiment qu'il allait très très mal s'en tirer en CP, et quand j'ai fait le projet de suivre mes élèves de grande section en CP, je me suis demandée si j'allais le garder dans ma classe, je me demandais si c'était pas moi, ma personnalité qui le paralysait... j'avais vraiment l'impression que l'entreprise était vouée à l'échec..."

Baptiste ayant exprimé très fort son souhait de venir dans sa classe en CP, Agnès tient le pari :

"et donc il est venu en CP et puis pendant un demi-trimestre, donc jusqu'aux vacances de Toussaint à peu près, bah... bon ça se passait pas très bien, Baptiste était toujours aussi paralysé... ça semblait vraiment confirmer ce que j'avais pensé."

Agnès cible alors très précisément le moment de l'évènement qui l'a marquée et dont elle ne s'explique pas ce qui s'y est réellement joué :

"Et puis alors là il y a eu un jour, il me semble que c'était un petit peu après les vacances de Toussaint..."

Agnès explique qu'il s'agissait de donner à tous les élèves, en dépit du fait que personne à ce moment là ne savait lire couramment, de petits livrets complets pour qu'ils puissent essayer d'en chercher le sens et commencer à mettre en place toutes les stratégies autres que le déchiffrement. Ceci demandait un moment de travail en petit groupe avec les enfants pour leur expliquer la méthodologie.

"... la veille au soir, quand j'ai réfléchi à ce que j'allais faire le lendemain, je me suis dit que j'allais donner ce livret à tous les enfants qui n'en avaient pas encore eu, sauf deux : Baptiste, et C., un autre enfant en très grosse difficulté... Et ce jour-là, ce matin-là, J'AI DU MAL A SAVOIR CE QUI S'EST PASSE, tout ce que je peux dire c'est que BAPTISTE M'A FAIT COMPRENDRE, en tout cas j'ai réussi à comprendre dans son regard, DANS JE NE SAIS PAS QUOI... est-ce qu'il m'a fait une réponse plus pertinente que d'habitude ?, JE NE SAIS PLUS, en tout cas J'AI MIS DANS UN COIN DE MA TETE que peut-être il était plus en avance que je ne le croyais, que peut-être il y avait quelque chose qui s'était mis en place, quoi...

Et l'après-midi quand j'ai demandé aux élèves qui n'avaient pas encore eu le livret de venir se mettre à un groupe de tables qui était dans la classe, J'AI DIT AUSSI A BAPTISTE DE VENIR et alors je reverrai toujours ses yeux, ses yeux ... étonnés, il m'a regardé, m'a fait répéter : "MOI AUSSI?" j'ai dit "oui, toi aussi", et il est venu s'asseoir à la table là... Eh bien en tout cas deux jours après il savait lire son livret et il a appris à lire en deux temps, trois mouvements... C'est une impression très curieuse parce que je n'ai absolument eu ni le temps ni le loisir d'analyser quoi que ce soit, j'ai vraiment fait ça A L'INTUITION, quand j'ai senti que Baptiste m'envoyait un message, je ne sais pas, de l'ordre de "je suis peut-être plus capable que tu ne le crois" ou "tu vois, je suis quand même capable de quelque chose",

bon... quand je dis que je l'ai mis dans un coin de ma tête c'est tout à fait ça parce que JE N'Y AI PAS REFLECHI même pendant l'heure du déjeuner, je n'ai pas essayé de comprendre, je ne me suis pas posé clairement la question "qu'est-ce que je vais faire de Baptiste cet après-midi ?" et c'est au moment où j'ai appelé les élèves pour venir à cette fameuse table que JE ME SUIS ENTENDUE DIRE BAPTISTE et... bon, son regard m'a...la manière dont il m'a regardé ça m'a conforté dans cette idée qu'il fallait qu'il vienne..."

L'explicitation portera sur deux moments :

1. le regard de Baptiste l'après-midi qui est un moment très fort de communication entre Agnès et lui, et qui participe probablement de la vivacité émotionnelle de ce souvenir dans la mémoire d'Agnès.
2. la mise à jour de ce qui a pu se produire le matin et dont Agnès n'a aucun souvenir, et qui permettra de retrouver très précisément les prises d'information qui ont été faites par Agnès dans l'immédiat, et qui ont permis un traitement préréfléchi de ces données menant à une prise de décision qu'elle-même ne s'explique pas, sinon par ce qu'elle appelle une "intuition".

L'intérêt essentiel de ce travail est de montrer que ce que les experts appellent l'intuition, repose en fait sur des compétences de prélèvement d'indices très pointus liés à une connaissance approfondie à la fois de chaque enfant dans sa spécificité et des contenus didactiques de référence. Ces prises d'information font ensuite l'objet d'un traitement qui ne fait jamais l'objet d'une verbalisation parce qu'il se situe en deçà des rationalisations sur la pratique et qu'il faut une technique particulière que fournit précisément le questionnement d'explicitation pour accéder à ce niveau de conscience, qui n'a pas encore été re-présentifié.

Ayant choisi de mettre l'accent sur le contenu des informations recueillies et non sur la technique du questionnement d'explicitation, j'ai éliminé la formulation de la plupart de mes questions pour ne restituer que les réponses d'Agnès.

1. Le regard de Baptiste

Le matin, il a donc dû se passer quelque chose entre Baptiste et Agnès dont elle n'arrive pas à se souvenir, quelque chose qu'elle "met dans un coin de sa tête". L'après-midi, elle "s'entend dire Baptiste", comme si elle était extérieure à cette interpellation, comme si cela se faisait malgré elle, comme si elle était agie par une prise de décision qui se serait opérée en elle, hors conscience... Je demande à Agnès si elle a repensé à Baptiste entre le matin et le moment de l'après-midi où elle appelle Baptiste. Agnès n'a pas l'impression du tout d'y avoir pensé. Je reviens donc sur le moment de l'après-midi où Agnès va appeler les élèves auxquels elle va donner les livrets.

" Je me revois bien expliquant ce qui allait se passer l'après-midi, comment les ateliers allaient s'organiser et disant que les enfants qui n'avaient pas encore eu les livrets , j'allais leur en proposer un et m'occuper d'eux spécifiquement à ce moment là. Je me revois bien désignant le groupe de tables où allait se passer cette activité, et je me vois en train de dire, je m'entends dire le nom des enfants en question et... prononcer le nom de Baptiste et tout de suite en même temps tout de suite une autre partie de moi me disant "mais qu'est-ce que je viens de dire ? maintenant c'est malin qu'est-ce que tu vas en faire ?" enfin quelque chose de cet ordre, "il va falloir que tu gères, une fois de plus tu t'es un peu lancée comme ça sans vraiment réfléchir et comment tu vas gérer tout ça ?".

Alors telle que j'étais située, Baptiste était en biais par rapport à moi... et ce que je revois très clairement, c'est sa silhouette, toujours cette grande silhouette et ses deux yeux braqués sur moi, ses deux yeux, ses deux yeux étonnés et à ce moment là il n'a pas réagi. C'est lorsque les autres élèves ont commencé à prendre leurs affaires pour se déplacer pour prendre les places en atelier qu'il est venu me demander, je me souviens bien il a dû passer autour des tables comme ça et il m'a demandé, il est venu me voir assez prêt, une petite voix, "MOI AUSSI ?" ... Et je me revois faire ça avec la tête (hochement affirmatif).... et je le revois quand même plus ou moins se trémoussant...une sorte à la fois de gêne et en même temps, en

même temps... une joie, je crois qu'il n'y a pas d'autre mot enfin... ce que je revois très clairement c'est ses deux yeux noirs parce que l'expression des yeux était très ... animée de quelque chose, tu vois, des yeux... brillants, ce que je revois c'est quelque chose de très brillant... et une expression, quelque chose de l'ordre du plaisir, c'est vrai que par rapport à d'habitude où je me demandais s'il ressentait des choses là, là dans ses yeux il y avait une expression extraordinaire, "il n'y a pas de doute, il vit, il ressent, il peut être heureux, avoir du plaisir en classe... Je crois qu'à ce moment là j'ai vraiment ressenti que je ne m'étais pas complètement plantée, quoi. L'instant d'avant je me disais "oh là là , qu'est-ce que je viens de faire là ?" Et à ce moment là, c'est pareil, à côté encore une fois dans ma tête, là, j'ai mis quelque chose, "ouais peut-être que c'est pas complètement idiot, ce que j'ai fait là", en tout cas il ressent quelque chose et il l'exprime.

J'ai tenu à restituer presque intégralement ce qu'Agnès retrouve de ce moment, comme étant l'un des moments qui font sens dans une carrière d'enseignant, ces moments d'émotion que j'ai retrouvés dans tous les entretiens d'explicitation que j'ai mené auprès de maîtres formateurs et de conseillers pédagogiques. Une fois reconnue la dimension affective de ce souvenir, était-il possible de retrouver ce qui s'était passé le matin ? De résoudre l'énigme de cette prise de décision ?

2. Mise à jour des prises d'information ayant déterminé la décision de donner sa chance à Baptiste

L'élucidation du "J'AI DU MAL A SAVOIR CE QUI S'EST PASSE" d'Agnès dans le premier récit qu'elle fait de l'épisode va se faire en deux temps, entrecoupés d'un visionnement que nous ferons toutes les deux de tout ce qui a été dit depuis le début de l'entretien, ce qui me donnera le recul nécessaire pour cibler très exactement ce sur quoi je centrerai le questionnement pour obtenir l'information cherchée.

Je fais en sorte de replacer Agnès dans l'évocation précise du contexte de cette matinée de classe où Baptiste a "fait comprendre" à Agnès "que peut-être il était plus en avance qu'elle ne le croyait"...

Premier niveau d'élucidation (avant le visionnement)

"Je revois bien Baptiste ... Je revois bien sa silhouette... il se tenait très droit,... le visage toujours tourné vers moi alors je le revois bien, son petit copain aussi à côté qui lui était un... qui a dû beaucoup l'aider d'ailleurs, c'est un gamin très... très très chaleureux, très sympa pour un gosse, qui avait vraiment pris en charge Baptiste aussi... et alors je revois ce groupe de tables ce matin là et je me revois m'approcher du groupe... passer derrière les deux voisines de Baptiste... pour regarder ce qu'elles étaient en train de faire. Alors JE NE SAIS PLUS PRECISEMENT CE QUE C'ETAIT..."

Elles étaient en train de faire un travail écrit ça c'est sûr parce que je les vois bien écrire, JE ME REVOIS ME PENCHER ENTRE LES DEUX GAMINES EN QUESTION ET ENTENDRE oui c'est ça, entendre alors que j'étais pas à côté de Baptiste enfin j'étais pas loin mais j'étais pas à côté, j'étais pas en train de regarder ce qu'il faisait, je regardais ce que faisaient les deux autres, ses deux voisines, et d'ENTENDRE UNE REFLEXION DE BAPTISTE A PROPOS DE CE QU'IL ETAIT EN TRAIN DE FAIRE, alors il me semble qu'il était en train de parler avec ce petit voisin dont je parlais, Alexandre, ET LA MANIERE DONT IL A , JE NE SAIS PLUS TROP CE QU'IL A DIT NI A PROPOS DE QUOI mais ce qu'il a dit m'a fait penser qu'il avait compris beaucoup plus de choses que je ne le croyais, qu'il y avait eu un déclic, qu'il avait compris quand même un minimum du fonctionnement de l'écrit voilà c'est quelque chose de cet ordre là. Mais je ne me suis pas adressée directement à Baptiste à ce moment là, j'ai... c'est ça, j'ai mis ça dans mon oreille là comme ça... oui... je me revois bien me penchant sur les deux petites filles et regardant ce qu'elles faisaient... SI QUAND MEME

QUAND J'ETAIS PENCHEE SUR LES DEUX CAHIERS, J'AI DU REGARDER... alors bon il faut dire qu'il y avait les deux tables qui se faisaient face et la table de Baptiste qui était comme ça, donc en me penchant sur les deux gamines, J'AI VU TRES FACILEMENT LE CAHIER DE BAPTISTE qui était sur la table... et... c'est pareil JE NE ME SOUVIENS PAS VRAIMENT DE CE QUE J'AI VU MAIS... en tout cas c'est quelque chose de l'ordre de, il avait été capable de recomposer une phrase avec différents éléments qu'il était allé piquer dans plusieurs autres trucs... vraiment c'était la première fois qu'il faisait un truc de ce genre.

Une communication indirecte entre Baptiste et Agnès. Baptiste s'adresse à Alexandre pour adresser un message à Agnès

"Je m'étais aperçue quand même auparavant que le fait que je m'approche directement de Baptiste ça le paralysait encore plus, la relation duelle, moi m'adressant directement à Baptiste, c'était difficile donc cet espèce de détournement, je ne sais pas, c'est curieux aussi je me suis demandée si... c'est pas un hasard qu'il ait dit tout ça, ou qu'il ait dit ça alors que j'étais pas loin, enfin il n'a pas pu ignorer complètement que j'étais là, enfin, comme si il avait voulu me faire passer un message qu'il ne pouvait pas me faire passer directement parce que ça c'était trop pour lui, en discutant avec ce copain, et moi n'étant pas très loin en train de faire autre chose ..."

Je dispose donc à ce stade de deux éléments d'information essentiels : Agnès a entendu la voix de Baptiste qui a un ton inhabituel, et elle a vu quelque chose sur son cahier. Par ailleurs, Agnès a perçu que ce que disait Baptiste lui était d'une certaine manière destiné et elle intègre cet appel qui lui est fait : peut-être Baptiste a-t-il plus d'acquis qu'elle ne le croyait.

Second niveau d'élucidation (après visionnement)

L'importance de la recherche en mémoire de ce moment précis m'incite à restituer ici le questionnement dans son intégralité.

Nadine - *On va tenter de retrouver complètement l'environnement sensoriel là de ce moment. Tu es dans ta classe... et tu t'es approchée de ces deux élèves et tu t'es penchée, est-ce que tu peux très précisément te sentir au moment où tu te penches, tu es penchée entre ces deux élèves et tu sens ton corps penché... Est-ce que tu vois bien ce qu'il y a autour ? Est-ce que tu as une image précise, est-ce que tu sens bien ta position ? Et peut-être de commencer à entendre aussi les sons de la classe...*

Agnès - *Je me sens bien... (silence) penchée sur la table...*

N - *Tu sens où sont tes mains... ?*

A - *Mes mains sont posées comme ça, de part et d'autre... Je sais pas, comme ça... A un moment donné je me tourne, comment dire... enfin légèrement sur ma gauche pour... pour regarder le cahier qui est là...*

N - *Oui, tu regardes le cahier qui est là*

A - *Donc je dois m'appuyer, il me semble bien, je ressens ça, m'appuyer sur ce coude là...*

N - *Oui et quand tu t'appuies sur ce coude là quand tu le sens bien, et que tu regardes le cahier qui est là sur ta gauche à ce moment là, il y a peut-être des sons qui sont autour ? Est-ce que quand tu sens ça et que tu vois ça, est-ce que tu entends ?*

A - *Le brouhaha de la classe ça c'est...*

N - *Il est régulier ce brouhaha ?*

A - *Moi je l'entends régulier, oui, je l'entends quand même assez loin, enfin...*

N - *Et ce bruit dans la classe... Tu t'es un peu tournée pour voir ce cahier et peut-être quand tu vois bien ce que tu vois là sur ce cahier, peut-être que tu sens ton coude, ton bras, tu entends peut-être d'autres choses là qui viennent ?*

A - J'entends dans mon dos, parce que je suis tournée comme ça la gamine qui est ... à côté de qui je me suis penchée, Marie elle s'appelle

N - Oui

A - Et elle parle tout le temps, elle parle tout le temps...

N - Elle parle tout le temps

A - Elle veut que je m'occupe d'elle de toute façon, elle veut que je regarde ce qu'elle a fait, elle cherche à attirer mon attention et moi je me tourne nettement plus vers l'autre, je sais plus qui c'est

N - Oui

A - Je me tourne vers l'autre encore plus

N - Tu te tournes vers l'autre... Tu tournes encore ton corps

A - Pour ne pas qu'elle m'interrompe dans ce que je suis en train de faire, le fait que je regarde exclusivement le cahier de cette petite fille là.

N - Alors tu es toujours penchée, tu t'es tournée de plus en plus, tu vois ce cahier...

A - Alors je vois le cahier, il est vert, enfin il est pas vert, le protège-cahier est vert je revois bien ce que je revois, c'est que c'est bien écrit, c'est... comment dire, c'est facile à lire c'est pas plein de ratures, je revois quelque chose de bien écrit, de bien net, je revois la feuille, enfin le blanc de la feuille

N - Et quand tu vois ce blanc de la feuille là, tu vois ce blanc net ? Tu entends toujours cette enfant qui te parle et que tu ne veux pas entendre ? Tu t'es tournée , et quand tu entends ce que tu entends, qu'est-ce que tu entends encore plus précisément ? Tu vois ce cahier blanc, tu sens ton corps penché pour te détourner de cette voix là qui te dérange...

A - J'entends ma voix

N - Tu entends ta voix, oui

A - Je demande à la gamine de relire ce qu'elle a écrit et je me vois suivre avec le doigt sur ce qu'elle a écrit pour... il doit manquer un mot, quelque chose comme ça

N - Oui

A - Et je voudrais qu'elle se rende compte qu'elle a oublié quelque chose

N - Donc tu lui parles, tu suis avec ton doigt

A - Je lui montre avec mon doigt chaque mot qu'elle prononce, ça je revois bien ça... et à ce moment là, j'entends alors par là, donc en biais, j'entends la voix de Baptiste et ...

N - Et quand tu entends ce que tu entends là, qu'est-ce que tu entends précisément ?

A - Il est en train de dire à son copain Alexandre, à quel endroit il faut trouver tel mot. Il est en train, je sais pas, il cherche un mot, j'entends ça il lui dit que dans le cahier de vie il faut trouver le mot, pour moi c'est un verbe... je ne sais plus lequel, mais c'est un verbe

N - Donc là tu entends la voix de Baptiste, Baptiste demande à son copain il faut trouver ce mot

A - Non, je crois que c'est ça, il lui demande pas à son copain, il lui dit ce qu'il faut faire, il lui dit qu'il faut trouver le mot en question, il lui dit c'est comme s'il lui donnait un ordre, enfin bon, un conseil, quelque chose de cet ordre là et c'est pas une question, il lui demande pas quelque chose, il lui dit ce qu'il faut faire, il a un ton... un ton... je sais pas comment dire... impérieux enfin... il lui dit bien "c'est là qu'il faut chercher, c'est ça qu'il faut trouver", quelque chose comme ça, et quand, et moi ça y est, je suis alertée par le ton de Baptiste parce que c'est quelque chose qu'il n'emploie jamais, je ne l'ai jamais entendu parler avec ce ton là. Et quand il est en train, quand il a fini de dire ça... je peux pas m'empêcher de regarder là sur le cahier de Baptiste à l'envers où il en est dans ce qu'il a écrit pour voir si ça... enfin si ça

correspond à quelque chose de logique et effectivement dans la phrase que je lis à l'envers, il a écrit un certain nombre de mots ... c'est marrant parce que déjà, c'est marrant ce que je revois c'est des articles, des choses qu'il oubliait régulièrement quand il écrivait quelque chose, il mettait... un mot c'était à la fois le mot et l'article et je me revois je revois à l'envers des "l" qui dépassent des lignes du cahier et ça aussi ça m'alerte parce que c'est la première fois que je vois ça, donc je regarde, et je vois, bon un certain nombre de mots dont ces articles et puis le bout, là il n'y a rien d'écrit, il faudrait qu'il y écrive quelque chose et d'après ce que je lis c'est bien le mot qu'il était en train de dire à Alexandre qu'il fallait trouver et où il fallait le trouver, c'était bien le mot qui manquait. C'est un verbe, ça je suis sûre que c'est un verbe. Je ne sais pas pourquoi mais je suis sûre que c'est un verbe... Oui.

Agnès a plusieurs fois exprimé depuis cet entretien à quel point elle avait été étonnée de retrouver aussi précisément ce moment dont elle n'avait aucun souvenir conscient, alors qu'elle avait très souvent eu l'occasion de raconter l'histoire de Baptiste. Elle a dit aussi en quoi cette prise de conscience de son fonctionnement avait joué un rôle dans la réassurance de son identité professionnelle. La mise à jour de ces éléments d'information a été très importante pour elle dans la mesure où elle a eu l'impression d'avoir enfin la preuve que ce qu'elle faisait dans la pratique quotidienne de sa classe correspondait au discours qu'elle tenait en tant que conseillère pédagogique. Comme s'il y avait là une mise en évidence de sa cohérence interne. Jusque là, elle n'était pas sûre qu'il n'y avait pas son discours d'un côté, et sa pratique de l'autre. Les explications qu'elle donnait aux stagiaires sur ce à quoi il convient d'être attentif par rapport à l'apprentissage de la lecture, elle découvre qu'elle les utilise effectivement dans le traitement continu qu'elle fait des informations prélevées sur les élèves portant sur des points comme : le statut du verbe, la juste segmentation de la chaîne parlée, la mise en correspondance de la segmentation de l'oral et de la segmentation de l'écrit, la présence des déterminants à l'écrit. Ce sont des savoirs didactiques précis, étayés par une solide formation théorique et par une longue pratique d'activités scolaires permettant d'évaluer précisément où en est chaque élève dans son apprentissage de la lecture.

En ce qui me concerne, cet entretien a également eu un effet de révélation. J'y ai vu enfin, dans l'explicitation d'un moment de la pratique d'une enseignante aussi expérimentée qu'Agnès, la confirmation de certaines de mes propres hypothèses en tant que formatrice : le fait que l'expertise est une aptitude à prendre de l'information sur les élèves, à la traiter immédiatement et à réguler son intervention en fonction de ces traitements complexes, mais jamais de manière automatisée puisque les situations pédagogiques sont toujours uniques et les élèves toujours différents... Ce qui pourrait bien apporter un fondement à l'idée de l'intérêt d'une formation expérientielle des enseignants à l'observation et à l'analyse des situations pédagogiques.

Ceci représente le point où j'en suis de ma réflexion et permet de préciser mes pistes actuelles de recherche : aller plus loin dans l'explicitation des savoirs d'expertise des enseignants, afin de fournir de nouveaux matériaux à prendre en compte pour la conception des systèmes de formation des maîtres. Les informations recueillies à ce jour sur la "mystérieuse alchimie de la mise en oeuvre" (Malglaive, 1990) m'encouragent à poursuivre dans la voie ouverte par la vidéo-formation : aider les stagiaires à anticiper et à analyser leur action ; à préparer, mener et réguler des essais pédagogiques en comprenant l'importance de prises d'information les plus riches possibles sur la situation de référence ; à observer les enfants et à comprendre leur fonctionnement dans une tâche ; à repenser le sens des contenus didactiques quand ils deviennent pour l'élève un objet d'appropriation. Autant de manières de préparer de futurs enseignants à être attentifs à chaque enfant à partir du point où il en est de ses acquisitions, et à l'accompagner dans le passionnant chemin de la construction de ses apprentissages.

CONCLUSION GENERALE

La pratique pédagogique "est gouvernée par l'habitus du maître, système de schèmes de pensée et d'action qui sous-tendent les multiples micro-décisions prises en classe, sur le vif" (Perrenoud, 1983). Il semblerait ainsi que les différents types de régulation effectués par un enseignant expérimenté résultent d'un processus de prélèvement d'indices et de traitement de l'information en cours d'action, relevant d'une compétence spécifique que l'acteur pédagogique met en oeuvre quasiment "à son insu". L'histoire d'Agnès et de Baptiste est un très bel exemple de la manière dont une enseignante a pu, sur la base d'un diagnostic individuel effectué de manière préconsciente, infléchir "en cours de route" son action de manière à s'adapter aux indicateurs nouveaux d'évaluation qui s'étaient offerts à sa perception. La mise en mots, par la médiation d'un questionnement d'explicitation, des opérations de prise d'information qui expliquent la prise de décision permet ainsi d'aller au coeur de processus complexes mettant en jeu, pour chaque cas particulier, une combinatoire de savoirs et de savoir-faire qui sont la marque spécifique de l'expertise du maître.

D. Schön et C. Argyris "utilisent le terme réflexion dans l'action pour décrire le processus mental qui permet à un professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession" (Yves St-Arnaud, 1992). Le praticien expert dispose d'une compétence à traiter l'information en cours d'action qui lui permet d'improviser une réponse aux différents imprévus de situations toujours singulières. En revanche, pour élaborer des réponses adaptées aux problèmes que lui posent la conduite de classe, le débutant doit, lui, pouvoir bénéficier d'espaces de distanciation qui lui permettent de réfléchir sa pratique et de s'approprier de nouveaux éléments de connaissance qui s'intégreront progressivement à son action pédagogique. Le propre d'une formation par l'action et par la réflexion sur l'action est de fournir au stagiaire des temps de "relecture de l'expérience" (Perrenoud, 1983) pour pouvoir analyser ce qui s'est passé et réguler "en différé", ce qu'il ne sait pas encore contrôler dans l'instant. **La réflexion s'extériorise dans des dispositifs avant de pouvoir s'intégrer à l'action.**

A la question de savoir comment "former les enseignants novices à la réflexion des experts" (Tochon, 1989), l'une des réponses possibles est donc la mise en place de dispositifs de formation qui soient analogiques de la réflexion-en-action des enseignants experts, mais qui déploient dans l'espace et dans le temps la dynamique d'équilibration propre à la pratique enseignante. Les laboratoires d'essais pédagogiques sont précisément une structure matérialisant le schéma P.S.A.R. (Préparation / Situation / Analyse / Reprise), qui n'est autre que le passage au ralenti de la boucle Anticipation / Action / Contrôle / Régulation, mise en oeuvre par le praticien expérimenté dans l'interaction avec ses élèves. Outil de formation à la variabilité des différentes composantes d'une situation pédagogique et à l'observation des interactions, le laboratoire d'essais pédagogiques instaure à travers de multiples médiations autorisant différents niveaux de réflexivité, des boucles élargies de régulation que l'expérience permettra progressivement de réduire jusqu'à ces compétences diagnostiques "intégrées" que l'on peut voir à l'oeuvre dans les comportements experts.

L'histoire des laboratoires d'essais pédagogiques a montré qu'à travers la mise en oeuvre d'essais et de reprises, les enseignants stagiaires expérimentent un éventail de réponses possibles aux problèmes que pose la poursuite d'un objectif d'apprentissage. Cette formation, qui consiste à apprendre à jouer avec les multiples variables d'une situation pédagogique, me paraît contribuer à la genèse de l'habitus, "ce petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées" (Bourdieu, 1972). L'autre aspect décisif des laboratoires d'essais pédagogiques est de permettre, à travers un dispositif élargi d'observation et d'analyse, la construction progressive de cette compétence à prendre de l'information et à la traiter en cours d'action qui est le propre des enseignants expérimentés.

L'enseignant expert* gère simultanément le groupe-classe et le cas particulier de chaque élève au stade où il en est de ses apprentissages, dans le contexte toujours unique d'une situation pédagogique à un moment donné. Ceci dans le feu de l'action, en s'adaptant continuellement aux aléas de la dynamique propre à chaque séquence. Si la notion complexe d'expertise pédagogique est encore en grande partie à construire, on peut d'ores et déjà poser qu'elle est la résultante de multiples compétences, dont certaines relèvent d'une formation possible.

La mise en oeuvre de dispositifs réflexifs d'analyse des pratiques concrétise l'ambition de former des enseignants susceptibles de devenir des experts, des "reflective practitioners" (Schon 1987), susceptibles de faire l'aller-retour entre la conception des situations d'apprentissage dans leur double dimension didactique et pédagogique, l'observation et l'écoute des élèves, et la prise de conscience de leur propre mode d'intervention en tant qu'enseignants. Une formation qui va ainsi de la pratique à la pratique par le détour de l'analyse "postule que celui qui se forme entreprend et poursuit tout au long de sa carrière un travail sur lui-même en fonction de la singularité des situations qu'il traverse" (Ferry, 1983). Elle requiert des formateurs qu'ils soient à la fois eux-mêmes des praticiens experts rodés à l'observation des élèves, mais aussi, pour les stagiaires, des compagnons et des guides sur le chemin des essais et des prises de conscience : c'est à dire des techniciens de l'écoute et de l'aide à la mise en mots, des concepteurs de dispositifs de réflexivité.

Car le concept de réflexivité ne peut rendre compte du processus de formation qu'à partir du moment où il se matérialise dans des dispositifs de formation. "Un concept est devenu scientifique dans la proportion où il est devenu technique, où il est accompagné d'une technique de réalisation" (Bachelard, 1965). J'ai tenté de montrer que dans le contexte de la formation des instituteurs, ce concept a déjà une histoire, liée à celle de l'évolution des outils méthodologiques d'analyse des situations pédagogiques.

* "qui a, par l'expérience, par la pratique, acquis une grande habileté". (Petit Robert, 1967)

A l'origine de ce travail, mon hypothèse de recherche se formulait ainsi : "Le temps d'analyse est un temps de formation quand il correspond à la mise en place de dispositifs de détournement et de décentration par rapport au vécu, à l'aide de différentes médiations". J'ai rappelé comment l'utilisation de la vidéo dans les laboratoires d'essais pédagogiques avait à la fois joué ce rôle de concrétisation du mouvement réflexif de relecture de la pratique, et désigné ses propres limites en ne permettant l'analyse que des éléments observables de la séquence pédagogique, laissant entier le problème du sens de la situation dans le vécu subjectif de l'élève comme de l'enseignant.

Or "l'action primitive témoigne tout à la fois d'une indifférenciation complète entre le subjectif et l'objectif, et d'une centration fondamentale quoique radicalement inconsciente parce que liée à cette indifférenciation." (Piaget, 1970). Une décentration est donc nécessaire pour que se constituent parallèlement la connaissance de l'objet (ici la situation pédagogique comme système élève / tâche) et la prise de conscience par le sujet du comment de son action propre. "C'est en se décentrant par rapport à ces états initiaux que le sujet parvient à la fois à régler ses activités en les coordonnant et à atteindre les caractères spécifiques de l'objet en corrigeant les déformations dues aux centrations de départ" (Piaget, 1961). Cependant, s'il est indispensable pour l'acteur pédagogique de se décentrer par un détournement réflexif sur sa pratique, de prendre du recul et de faire progressivement la part entre son action propre et les caractéristiques intrinsèques des élèves, la décentration ne saurait suffire à créer les conditions d'une prise de conscience. Le mouvement de décentration que permet l'analyse a posteriori des pratiques est une condition nécessaire de la construction corrélatrice de la compréhension des élèves et de la connaissance de soi, non une condition suffisante du processus de mise en mots de l'expérience.

Le temps d'analyse est donc un temps de formation pour l'enseignant stagiaire à condition de créer à la fois les conditions d'une décentration et d'une prise de conscience : la dynamique des entretiens de formation montre bien que ceci n'est possible que si on lui permet, par une écoute attentive, de se ressaisir, de retrouver la cohérence de ses réponses à la situation, de se réapproprier de l'intérieur son vécu subjectif de la séquence en le verbalisant. En devenant progressivement "sujet de son action" (Vermersch, 1993), le stagiaire accède ainsi à cette dialectique essentielle de la prise de connaissance et de la prise de conscience que Piaget a mise en évidence, de cet incessant va-et-vient entre l'élève et lui-même à travers la situation pédagogique de référence.

L'enregistrement vidéo fournit au stagiaire des informations sur ce qu'il n'avait pas vu, sur ce qui se passait dans son dos, sur ce dont il n'a pas eu conscience, depuis les regards étonnés des élèves jusqu'à certaines attitudes non verbales de sa part. La prise en compte de ces observables ouvre la voie de remises en questions et d'hypothèses nouvelles. De façon tout à fait complémentaire, l'entretien d'explicitation permet la verbalisation de la manière dont le stagiaire traite l'information qu'il prélève dans la classe, et rend possible, par cette mise en mots, une prise de conscience qui modifiera en retour son action pédagogique ultérieure. L'efficacité de la réflexivité consiste en ce que le processus de prise de conscience a des effets en retour sur l'action : "ce que la conceptualisation fournit à l'action, c'est un renforcement de ses capacités de prévision et la possibilité, en présence d'une situation donnée, de se donner un plan d'utilisation immédiate." (Piaget, 1974b).

Dans ce processus de formation qui part de l'action pour retourner à l'action enrichi des multiples apports du détour de l'analyse, vidéo et explicitation apparaissent donc comme deux outils de décentration et de prise de conscience. Ce sont des outils de recueil d'informations qui rendent observable et verbalisable ce à quoi notre expérience n'accède pas spontanément. De même que le microscope ou le télescope élargissent les frontières de l'univers visible, créant de nouveaux objets pour la recherche scientifique, de même l'appropriation de ces outils d'investigation que sont la vidéo et l'explicitation est aussi l'occasion de construire de nouveaux objets de questionnement. Instruments médiateurs du détour réflexif sur les pratiques, les lectures d'enregistrements et les techniques d'entretien, en reculant les frontières de l'analysable, font émerger de nouvelles hypothèses de recherche. Bricolage cognitif des déroulements d'action, genèse implicite des significations, alchimie singulière de l'apprentissage ou de l'expertise, autant d'objets à explorer, dont la complexité laisse d'ores et déjà prévoir de multiples aventures conceptuelles.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLEN D. et RYAN K. (1972). *Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants*, traduction G. Dalgalian. Paris : Dunod.

ALTET M., BRITTEN J.D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : P.U.F.

ANGELINI L. (1979). Vidéo et processus de formation : feedback et décentration, in *Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 1 - Un certain regard, Bulletin de liaison du C.C.E.N. Formation des Maîtres n° 5*, 179-197, Paris : C.N.D.P.

BACHELARD G. (1965). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

BLANCHET A. (1981). *Etude génétique des significations et des modèles utilisés par l'enfant lors de résolutions de problèmes*. Thèse, Genève.

BRISSIAUD R. (1989). *Comment les enfants apprennent à calculer*. Paris : Retz.

C.C.E.N. (1979). Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 1 - Un certain regard, Tome 2 - Le micro-enseignement, Coord. MOTTET G., *Bulletin de liaison du Comité de Coordination des Ecoles Normales - Formation des Maîtres n° 5*, 179-197, Paris : C.N.D.P.

COLLECTIF L.P. (1983). *Laboratoires d'essais pédagogiques. Rapport d'expérimentation*. Coord. ANGELINI L., FAINGOLD N., LANG V., Paris : Direction des Ecoles / Média-Formation.

DE KETELE J.M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne : Peter Lang.

DE MONTMOLLIN M. (1986). *L'intelligence de la tâche*. Berne : Peter Lang.

FAMOSE J.P. (1982a). Pédagogie de situation : pour lever certaines ambiguïtés. *Revue EPS 1*, n°10, 2-4.

FAMOSE J.P. (1982b). Pédagogie de situation : pour lever certaines ambiguïtés. *Revue EPS 1*, n°11, 10-12.

FAUQUET M., STRASFOGEL S. (1972). *L'audio-visuel au service de la formation des enseignants*. Paris : Delagrave.

FERRY G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.

FOUCAULT J., MARY A. (1979). Recherche sur le micro-enseignement comme moyen de formation par expérimentation - Stratégie éducative et intégration du groupe-enfant, in C.C.E.N., Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 2 - Le micro-enseignement, Coord. MOTTET G., *Bulletin de liaison du Comité de Coordination des Ecoles Normales - Formation des Maîtres n° 5*, 383-390. Paris : C.N.D.P.

GALPERINE P. (1966). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts, in *Recherches psychologiques en URSS*, Moscou, Editions du Progrès, 114-132.

HOC J.M. (1978). L'articulation entre la description de la tâche et la caractérisation de la conduite dans l'analyse du travail, *Bulletin de psychologie XXXIII-344*, 207-212.

GUILBERT M. (1985). L'observation : mise en oeuvre, in Media-Formation/Collectif L.P., *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*, CERF/Média-Formation, 82-88.

GUILBERT M., LANG V. (1982). *Apprendre à observer - L'observation et l'analyse des situations pédagogiques*. Paris : Média-Formation.

KOHN R.C. (1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris : P.U.F.

KOHN R. C., NEGRE P. (1991). *Les voies de l'observation - Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan.

LANG V. (1985), Les phases d'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques, in Media-Formation/Collectif L.P., *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*, CERF/Média-Formation, 113-156.

LEONTIEV A. (1976). *Le développement du psychisme*, Paris, Editions Sociales.

LEPLAT J., HOC J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, Vol. 3, n° 1, 49-63.

LEPLAT J., PAILHOUS J. (1977). La description de la tâche : statut et rôle dans la résolution de problème, *Bulletin de psychologie XXXI-332*, 149-156.

LEVI-STRAUSS C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

LINARD M., PRAX I. (1978). Micro-enseignement, autoscopie et travail en groupe. *Revue Française de Pédagogie* n° 43, 5-30.

LINARD M., PRAX I. (1984). *Images vidéo, images de soi*. Paris : Dunod.

MALGLAIVE G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF.

MARTINEZ C. (1992). *Microgénèse de la compétence pédagogique chez les étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*. Thèse de doctorat, Université Montpellier I.

MEDIA-FORMATION (1980). *Les laboratoires d'essais pédagogiques*. Document d'étude. (cité par G. Ferry, 1983 p. 76).

MEDIA-FORMATION (1983). *Les Laboratoires d'essais pédagogiques. Rapport d'expérimentation*. Coord. ANGELINI L., FAINGOLD N., LANG V., Paris : Ministère de l'Education Nationale, Direction des Ecoles.

MEDIA-FORMATION / COLLECTIF L.P. (1985). *Les Laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*, coord. LECOINTE M., CERF/Média-Formation.

MOTTET G. (1979). L'intégration du micro-enseignement dans la formation initiale des maîtres de l'enseignement du premier degré, avant-propos au rapport de mission C.O.P.I.E. , *Formation des maîtres, Bulletin de liaison du Comité de Coordination des Ecoles Normales (CCEN) n° 5, tome 2*, 253-258.

MOTTET G. (1980). Les Laboratoires d'essais pédagogiques, Document d'étude Média-Formation, avril 1980. Cité dans Autour des mots, *Recherche et Formation 11*, 1992, p. 150.

MOTTET G. (1981). Le micro-enseignement dans les Ecoles Normales Françaises, in Média-Formation/INRP, *Laboratoires d'essais pédagogiques, Dossier de présentation* , 1984.

MOTTET G. (1983). La technologie éducative. Pour une optique recentrée. *Revue Française de Pédagogie n° 63*, 7-12.

MOTTET G. (1986a). L'évaluation : pour une lecture réursive, *Communautés Educatives, Revue de l'A.N.C.E. n°57/58*, 83-117..

MOTTET G. (1986b). Les Laboratoires d'essais pédagogiques. *Communautés Educatives, Revue de l'A.N.C.E. n°57/58*, 139-168.

MOTTET G. (1987). Du micro-enseignement aux laboratoires d'essais pédagogiques, *Actes de 6e congrès de l'APELF*, p. 791-802, Université de Caen, 1987.

MOTTET G. (1988). L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques : une hypothèse de formation, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n°4-5*, 33-64, C.E.R.S.E., Université de Caen

MOTTET G. (1992). Entre théorie et pratique, la médiation vidéo. Perspectives pour la formation des enseignants. *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle n° 4-5*, 33-64, C.E.R.S.E., Université de Caen.

NUNZIATI G. (1990). L'Evaluation formatrice, *Cahiers Pédagogiques n° 280*.

PERRENOUD P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, *Education et Recherche 2*, 198-212.

PIAGET J. (1961). *Les mécanismes perceptifs*. Paris, P.U.F.

PIAGET J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Que sais-je ? n° 1399. Paris : P.U.F.

PIAGET J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : P.U.F.

PIAGET J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : P.U.F.

POSTIC M., DE KETELE J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*, Paris : P.U.F.

SAVOYANT A. (1979). Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité. Quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de psychologie* 22, ,17-26.

SCHON D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.

SCHON D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.

SIMON H.A. (1975). The functional equivalence of problem solving skills. *Cognitive Psychology* 7, 268-288.

ST-ARNAUD Y. (1992). *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal.

TARDIF M., LESSARD C., LAHAYE L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII n°1, p. 55-69.

TOCHON F. (1989) Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ?, *Recherche et Formation* 5, p. 25-38.

VERMERSCH P. (1978). Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement, *Bulletin de psychologie*, XXXIII-343, p. 179-187.

VERMERSCH P. (1984). L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif, *Psychologie Française Tome* 29, 3/4, p. 297-302, Ed. Armand Colin.

VERMERSCH P. (1989). Expliciter l'expérience. *Education Permanente* 100-101, p. 123-132.

VERMERSCH P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie française, numéro spécial "Anatomie de l'entretien"*, 35-3, p. 227-235.

VERMERSCH P. (1991). L'entretien d'explicitation, Actes du Colloque National des 6,7 et 8 Juin 1990 "Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiation", *Les Cahiers de Beaumont N° 52bis-53*, p. 63-70.

VERMERSCH P. (1992a). Formation expérientielle et formation organisée, in *"La formation expérientielle des adultes"*, ouvrage collectif, La Documentation Française, Paris, p. 271-284.

VERMERSCH P. (1992b). *Groupe de Recherche : Explicitation et prise de conscience, GREX. Rapport d'activité*, Ministère de la Recherche, Paris : Laboratoire d'ergonomie cognitive et physiologique de l'E.P.H.E.

VERMERSCH P. et FAINGOLD N. (1992), *Intuition et analyse de pratique : le cas Agnès*. GREX. Collection Protocole n°2.

VERMERSCH P. (1993). Pensée privée et représentation dans l'action, in RABARDEL P. WEIL A., DUBOIS D ed., *Représentation pour l'action*. Toulouse : Octares. (à paraître)

WINNICOTT D.W., *Jeu et réalité - L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1971.

BIBLIOGRAPHIE

ALLEN D. et RYAN K. (1972). *Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants*, traduction G. Dalgalian. Paris : Dunod.

ALTET M. (1979). *Modification des opinions, attitudes pédagogiques et des comportements chez l'élève-professeur en formation : rôle de l'autoscopie, du micro-enseignement et d'une formation intégrée*. Thèse non publiée, Doctorat de 3ème sycle. Université de Caen.

ALTET M. et BRITTEN J.D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : P.U.F.

ALTET M. (1986). Vidéo-formation et formation des enseignants. *Documents du CERSE n° 19*, Caen.

ANCELIN SCHUTZENBERGER A. (1972). *L'observation dans les groupes de formation et de thérapie*. Paris : EPI.

ANGELINI L. (1979). Vidéo et processus de formation : feedback et décentration, in *Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 1 - Un certain regard, Bulletin de liaison du C.C.E.N. Formation des Maîtres n° 5*, 179-197, Paris : C.N.D.P.

ARGYRIS C. (1985). *Reasoning, Learning and Action*. San Francisco : Jossey-Bass.

ARGYRIS C. & SCHON D.A. (1974) *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco : Jossey-Bass.

ARGYRIS C., PUTNAM R. et McLAIN SMITH D. (1985). *Action Science* . San Francisco : Jossey-Bass.

ARTAUD J. (1991). *L'écoute - Attitudes et techniques*. Lyon : Chronique sociale

BAILLAUQUES S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : P.U.F.

BAILLAUQUES S. (1991). La prise de fonction des enseignants. Un faux rite d'initiation. *Cahiers pédagogiques : débiter dans le métier*, 290, 18-22.

BARBIER J.M. (1985) *L'évaluation en formation*. Paris : P.U.F.

BARBIER J.M. (1985). Analyser les démarches de recherche. Enjeux et impasses de la recherche en formation. *Education Permanente n° 80*, 103-123, Septembre 1985.

BEILLEROT J. (1991). La "recherche", essai d'analyse. *Recherche et Formation n° 9*, 15-30.

BEILLEROT J. , BOUILLET A., BLANCHARD-LAVILLE, MOSCONI N. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Bégédís : Editions Universitaires.

BERBAUM J. (1984) *Apprentissage et formation*. Paris : P.U.F.

BERBAUM J. (1990) Un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage, *Recherche et Formation n°7*, INRP, 9-20.

BERGER G. (1989). Eléments de réflexion pour des dynamiques de changements dans la formation des enseignants. *Recherche et Formation n° 6*, 9-22.

BLANCHET A. et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.

BLANCHET A. (1991). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : Colin.

BOURDIEU P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.

BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, Editions de Minuit.

BOURDONCLE R. et al. (1988). Vers un inventaire analytique des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 15, 101-115.

BOURDONCLE R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et Formation n° 8*, 57-72.

BRISSIAUD R. (1989). *Comment les enfants apprennent à calculer*. Paris : Retz.

C.C.E.N. (1979). Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 1 - Un certain regard, Tome 2 - Le micro-enseignement, Coord. MOTTET G., *Bulletin de liaison du Comité de Coordination des Ecoles Normales - Formation des Maîtres n° 5*, 179-197, Paris : C.N.D.P.

CHAIX M.L. (1992). Alternance et rapport théorie-pratique : un itinéraire de réflexion, *Recherche et Formation n°11*, 77-91.

CHARLIER E., DONNAY J., MESSINA D. (1991). Une stratégie de formation à l'analyse de situations éducatives : le diagnostic situationnel. *Recherche et Formation n° 10*, 175-185.

CHARLOT B. (1976). Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. *Education permanente* n° 47, 5-21.

CHARLOT B. (1990). Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques, *Recherche et Formation* n°8, 5-17.

CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D. (1993). *Initier aux savoirs de la pratique - Les Maîtres - Formateurs sur leur terrain*. Centre de Recherches Education et Formation, Université Paris X-Nanterre (Diffusion Publidix).

COURTOIS B. (1989). L'apprentissage expérientiel : une notion et des pratiques à défricher. *Education Permanente* 100/101, 7-12.

COURTOIS B., PINEAU G. et al. (1991) *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française.

CALDERHEAD et al. (1987). *Exploring teachers' thinking*, London : Cassell.

CROS F. (1985). A propos du projet d'établissement : une formation où les rôles de chercheur et de praticiens interfèrent, *Revue Française de pédagogie* n° 73, 99-104.

CROS F. (1989). Ciel, qui suis-je : chercheur, formateur, ni l'un ni l'autre ou les deux à la fois ? *Recherche et Formation* n° 5, 9-24.

DE CERTEAU M. (1980). *Arts de faire*. Paris : 10/18, Union Générale d'Editions.

DE KETELE J.M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne : Peter Lang.

DE LANDSHEERE G. (1976). *La formation des enseignants demain*. Paris : Casterman.

DE MONTMOLLIN M. (1974). *L'analyse du travail préalable à la formation*. Paris : Armand Colin Formation.

DE MONTMOLLIN M. (1986). *L'intelligence de la tâche*. Berne : Peter Lang.

DE PERETTI A. (1982). *La formation des enseignants demain*. Rapport au Ministre de l'Education Nationale. Paris : La Documentation Française.

DONNAY J., CHARLIER E. (1990). *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck Université.

DUPUIS P.A. (1992). *Education et relation d'aide*. Communication au colloque "Relation d'aide", Université de Nancy II.

FAINGOLD N. (1983). La phase de préparation dans les séances de laboratoires d'essais pédagogiques. *Transversales Nord III-17*, Paris : Direction des Ecoles / I.N.R.P.

FAINGOLD N. (1985). La phase de préparation et la variation des essais, in Media-Formation/Collectif L.P., *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*, CERF-Média-Formation, 31-50.

FAINGOLD N. (1986). *Les dispositifs médiatisants comme facteur d'innovation dans la formation professionnelle des enseignants*, D.E.A. Université Paris V.

FAINGOLD N. (1987). De la pratique à la pratique par le détour de l'analyse, *Actes du 6e congrès de l'AIPELF*, 803-813, Université de Caen.

FAINGOLD N. (1993a). Explicitation d'une démarche de formation, Entretien avec Agnès Thabuy, I.M.F., in CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D. , *Initier aux savoirs de la pratique - Les Maîtres -Formateurs sur leur terrain*. Centre de Recherches Education et Formation, Université Paris X-Nanterre (Diffusion Publidix).

FAINGOLD N. (1993b). L'entretien de formation. Actes de l'Université d'Automne "Pratique de terrain et formation professionnelle de la formation des maîtres", Fréjus, octobre 1992. *Les Dossiers I.U.F.M.* n° 3, 41-47. Lyon : I.U.F.M. de l'Académie de Lyon.

FAMOSE J.P. (1982a). Pédagogie de situation : pour lever certaines ambiguïtés. *Revue EPS* 1, n°10, 2-4.

FAMOSE J.P. (1982b). Pédagogie de situation : pour lever certaines ambiguïtés. *Revue EPS* 1, n°11, 10-12.

FAUQUET M., STRASFOGEL S. (1972). *L'audio-visuel au service de la formation des enseignants*. Paris : Delagrave.

FAVE-BONNET M.F., MOSCONI N. (1988). Le stage de terrain dans la sensibilisation aux métiers de l'enseignement. *Actes du colloque ARCUFEE*.

FAVE-BONNET M.F. (1993). La formation-terrain en actes, in CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D. , *Initier aux savoirs de la pratique - Les Maîtres -Formateurs sur leur terrain*. Centre de Recherches Education et Formation, Université Paris X-Nanterre (Diffusion Publidix).

FERRY G. (1970). *La pratique du travail en groupe*. Paris : Dunod.

FERRY G. et BRAUN A. (1974). *La formation initiale et continuée des enseignants*. Paris : O.C.D.E.

FERRY G. (1983). *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.

FERRY G. (1993). *L'ailleurs et le contre-temps des stages*. in CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D. , *Initier aux savoirs de la pratique - Les Maîtres -Formateurs sur leur terrain*. Centre de Recherches Education et Formation, Université Paris X-Nanterre (Diffusion Publidix).

FOUCAULT J., MARY A. (1979). Recherche sur le micro-enseignement comme moyen de formation par expérimentation - Stratégie éducative et intégration du groupe-enfant, in C.C.E.N., *Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 2 - Le micro-enseignement,, Bulletin de liaison du Comité de Coordination des Ecoles Normales - Formation des Maîtres n° 5*, 383-390. Paris : C.N.D.P.

GALPERINE P. (1966). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts, in *Recherches psychologiques en URSS*, Moscou, Editions du Progrès, p.114-132.

GEFFROY Y., ACCOLLA P., ANCELIN SCHUTZERBERGER A. (1980). *Vidéo, Formation et Thérapie*. EPI.

GILLET B.(1987). *Le psychologue et l'ergonomie*. Issy-les-Moulineaux : Editions E.A.P.

GILLET P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien*. Paris : P.U.F.

GUILBERT M. (1985). La programmation des objectifs, in Media-Formation/Collectif L.P., *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*, CERF/Média-Formation, 65-74.

GUILBERT M. (1985). L'observation : mise en oeuvre, in Media-Formation/Collectif L.P., *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*, CERF/Média-Formation, 82-88.

GUILBERT M. et LANG V. (1982). *Apprendre à observer - L'observation et l'analyse des situations pédagogiques*. Paris : Média-Formation.

HOC J.M. (1980). L'articulation entre la description de la tâche et la caractérisation de la conduite dans l'analyse du travail, *Bulletin de psychologie* XXXIII-344, 207-212.

HOC J.M. (1984). La verbalisation provoquée pour l'étude du fonctionnement cognitif. *Psychologie Française*, 29, 141-149.

HOC J.M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*, Presses Universitaires de Grenoble.

HOMEYER M., VILLERS D. (1991). Formateur de terrain : une appellation non contrôlée, *Recherche et Formation* n° 10, 73-86.

HUBERMAN M. (1986). Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information. In *"L'art et la science des enseignants"*. Bruxelles, Labor, 151-183.

HUBERMAN M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers pédagogiques : Débuter dans le métier*, n° 290, 15-17.

IMBERT F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Editions Matrice.

IMBERT (A.M. et F.) (1985). La problématique de terrain dans la formation initiale des instituteurs. *Pratiques de formation n° 10*, 35-46. Paris : Paris VIII.

KOHN R.C., MASSONAT J., PIOLAT M. (1978). Formation par l'observation des situations éducatives, *Revue Française de Pédagogie n°43*, 1978.

KOHN R.C. (1982a). *Les enjeux de l'observation*. Paris : P.U.F.

KOHN R.C. (1982b) "Controverse". Fondements scientifiques des pratiques d'observation dans la formation. Annexe, in **GUILBERT M. et LANG V.** (1982). *Apprendre à observer*. Paris : Média-Formation.

KOHN R.C. (1985). La recherche par les praticiens, l'implication comme mode de production de connaissance. *Bulletin de psychologie*, XXXIV, 377, 817-826.

KOHN R. C., NEGRE P. (1991). *Les voies de l'observation - Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan.

LANDRY F. (1989). La formation expérientielle : origines, définitions et tendances. *Education Permanente 100/101*, 13-21.

LANG V. (1985), Les phases d'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques, in **Media-Formation/Collectif L.P.**, *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*. CERF/Média-Formation, 113-156.

LANG V. (1987). De l'expression des besoins à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants. *Recherche et Formation n° 2*, 37-50.

LECOINTE M. (1985), Le L.P. : pratique de co-formation, variations du dispositif, dynamique institutionnelle, in Media-Formation/Collectif L.P., *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*. CERF/Média-Formation, 159-179.

LECOINTE M. (1987). Les textes officiels dans la formation des instituteurs en France de 1979 à 1986 (textes officiels et mise en oeuvre d'une formation). *Recherche et formation n° 2*, 51-61.

LEONTIEV A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions Sociales.

LEPLAT J. et HOC J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive, Vol. 3, n° 1*, 49-63.

LEPLAT J. et PAILHOUS J. (1977). La description de la tâche : statut et rôle dans la résolution de problème, *Bulletin de psychologie, XXXI-332*, 149-156.

LESNE M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris : P.U.F.

LESNE M. (1984a). Introduction, in Collectif : *Education et alternance*, Paris : Edilig.

LESNE M. (1984b). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris : Edilig.

LEVI-STRAUSS C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

LINARD M., PRAX I. (1978). Micro-enseignement, autoscopie et travail en groupe, *Revue Française de Pédagogie* n° 43, 5-30.

LINARD M., PRAX I. (1984). *Images vidéo, images de soi*. Paris : Dunod.

LOUVET A. (1988). Une recherche sur les instituteurs débutants en France, *Recherche et Formation* n° 3, 35-46.

LOUVET A., BAILLAUQUES S. et al. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. Paris : I.N.R.P.

MALGLAIVE G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue Française de Pédagogie* n° 30, 34-49.

MALGLAIVE G. et WEBER A. (1982). Théorie et pratique. Analyse critique de l'alternance en pédagogie. *Revue Française de pédagogie* n° 61, p. 17-28.

MALGLAIVE G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : P.U.F.

MALGLAIVE G. (1992). L'alternance dans la formation des ingénieurs, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 21, n° 3.

MARTINEZ C. (1992). *Microgénése de la compétence pédagogique chez les étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*. Thèse de doctorat, Université Montpellier I.

MEDIA-FORMATION (1983). *Les Laboratoires d'essais pédagogiques*. Rapport d'expérimentation. Coord. ANGELINI L., FAINGOLD N., LANG V., Paris : Ministère de l'Education Nationale, Direction des Ecoles.

MEDIA-FORMATION (1984). *Expérimentation : Individualisation de la formation*. Rapport de recherche. Ministère de l'Education Nationale, Direction des Ecoles.

MEDIA-FORMATION / COLLECTIF L.P. (1985). *Les Laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*. coord. LECOINTE M., CERF/Média-Formation.

MEDIA-FORMATION / INRP (1984). *Laboratoires d'essais pédagogiques. L'expérience de vidéo-formation dans les Ecoles Normales*. Dossier de présentation. Coord. FAINGOLD N. et ZAY D.

MEIRIEU P. (1987). *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris : E.S.F.

MEIRIEU P. (1988). Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation - problème. *Cahiers pédagogiques n° 262*, p. 9-16.

MERIEU P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : E.S.F.

MOTTET G. (1979a). Modes de formation, in *Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 1 - Un certain regard, Bulletin de liaison du C.C.E.N. Formation des Maîtres n° 5*, 55-60, Paris : C.N.D.P.

MOTTET G. (1979b). L'intégration du micro-enseignement dans la formation initiale des maîtres de l'enseignement du premier degré, avant-propos au rapport de mission C.O.P.I.E. 1979, in *Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 2 - Le micro-enseignement, Bulletin de liaison du C.C.E.N., Formation des Maîtres n° 5*, 253-258, Paris : C.N.D.P.

MOTTET G. (1980). *Les Laboratoires d'essais pédagogiques*, Document d'étude Média-Formation, avril 1980. Cité dans Autour des mots, *Recherche et Formation* 11, 1992, p. 150.

MOTTET G. (1981). Le micro-enseignement dans les Ecoles Normales Françaises, in Média-Formation/INRP, *Laboratoires d'essais pédagogiques, Dossier de présentation*, 1984.

MOTTET G. (1983). La technologie éducative. Pour une optique recentrée. *Revue Française de pédagogie* n° 63, 7-12.

MOTTET G. (1986a). L'évaluation : pour une lecture récursive, *Communautés Educatives, Revue de l'A.N.C.E.* n°57/58, 83-118.

MOTTET G. (1986b). Les Laboratoires d'essais pédagogiques, *Communautés Educatives, Revue de l'A.N.C.E.* n°57/58, 1986, 139-167.

MOTTET G. (1987a). Les trois figures de l'articulation théorie-pratique, in "Les techniques nouvelles à l'école", *Former des maîtres, bulletin du SNPEN* n° 215.

MOTTET G. (1987b) Du micro-enseignement aux laboratoires d'essais pédagogiques, *Actes de 6e congrès de l'APELF*, 791-802, Université de Caen.

MOTTET G. (1988). L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques : une hypothèse de formation, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4-5 / 1988, p. 33- 64, C.E.R.S.E., Université de Caen.

MOTTET G. (1992a). Les ateliers de formation professionnelle : une proposition pour les I.U.F.M., *Recherche et Formation* n° 11, 93-106.

MOTTET G. (1992b). Autour des mots - Théorie/pratique, *Recherche et Formation* n° 11,, 139-153.

MOTTET G. (1992c). Entre théorie et pratique, la médiation vidéo. Perspectives pour la formation des enseignants, *Les Sciences de l'Education* 1-2 , 83-98.

NUNZIATI G. (1990). L'Evaluation formatrice, *Cahiers Pédagogiques* n° 280.

PELPEL P. (1989). *Les stages de formation*. Paris : Bordas.

PELPEL P. (1992). *Conseil et Formation. Guide pour les conseillers pédagogiques en I.U.F.M.*, Paris : C.R.D.P.

PERRENOUD P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, *Education et Recherche*, 2, 198-212.

PIAGET J. (1961). *Les mécanismes perceptifs*. Paris : P.U.F.

PIAGET J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.

PIAGET J. (1972). Inconscient affectif et inconscient cognitif, in *Problèmes de psychologie génétique*. Paris : Denoël/Gonthier.

PIAGET J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : P.U.F.

PIAGET J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : P.U.F.

PIAGET J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : P.U.F.

PIAGET J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : P.U.F.

POSTIC M. (1981). *Observation et formation des enseignants*, Paris : P.U.F. (1ère éd. 1977, 2e 2d. 1981)

POSTIC M., DE KETELE J.M. (1988a). *Observer les situations éducatives*, Paris : P.U.F.

POSTIC M. (1988b). Evolution des buts et des méthodes d'observation et d'évaluation en formation des enseignants, *Les Sciences de l'Education*, 4-5.

RICHARD J.F. (1990). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin.

ROGERS C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

SAUX J. et al. (1985). *La visite à l'enseignant en formation*. Reims : CRDP.

SAVOYANT A. (1979). Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité. Quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de Psychologie* 22, 17-26.

SCHON D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.

SCHON D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.

SPERANDIO J.C. (1980). *La psychologie en ergonomie*, Paris : P.U.F.

SPERANDIO J.C. (1984). *L'ergonomie du travail mental*, Paris : Masson.

ST-ARNAUD Y. (1992a). *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal.

ST-ARNAUD Y. (1992b). Un nouveau discours de la méthode. *Recherche et Formation* n° 11, 9-31.

TARDIF M., LESSARD C., LAHAYE L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII n°1, p. 55-69.

TOCHON F. (1989a). La pensée des enseignants, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation* 17, p. 75-97.

TOCHON F. (1989b). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leur cours ? . *Revue Française de Pédagogie* n° 88, 23-33.

TOCHON F. (1989c) Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ?, *Recherche et Formation* n°5, 25-38.

VERMERSCH P. (1984). L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif, *Psychologie Française Tome* 29, 3/4, 297-302.

VERMERSCH P. (1978). Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement, *Bulletin de psychologie*, XXXIII-343, 179-187.

VERMERSCH P. (1989). Expliciter l'expérience. *Education Permanente* 100-101, 123-132.

VERMERSCH P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie française, numéro spécial "Anatomie de l'entretien"*, 35-3, 227-235.

VERMERSCH P. (1991a). L'entretien d'explicitation, Actes du Colloque National des 6,7 et 8 Juin 1990 "Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiation", *Les Cahiers de Beaumont N° 52bis-53*, 63-70.

VERMERSCH P. (1991b). Formation expérientielle et formation organisée, in *La formation expérientielle des adultes*, ouvrage collectif, Paris : La Documentation Française, 271-284.

VERMERSCH P. (1992). *Groupe de Recherche : Explicitation et prise de conscience*, GREX. *Rapport d'activité*, Ministère de la Recherche, Paris : Laboratoire d'ergonomie cognitive et physiologique de l'E.P.H.E.

VERMERSCH P. et FAINGOLD N. (1992), *Intuition et analyse de pratique : le cas Agnès*. GREX. Collection Protocole n°2.

VERMERSCH P. (1993). Pensée privée et représentation dans l'action, in RABARDEL P. WEIL A., DUBOIS D ed., *Représentation pour l'action*, à paraître. Toulouse : Octares.

VYGOTSKI L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.

WAGNER M.C. (1988). *Pratique du micro-enseignement*. De Boeck (1988).

WINNICOTT D.W. (1971). *Jeu et réalité - L'espace potentiel* . Paris : Gallimard.

ZAY D. (1988). *La formation des instituteurs*. Editions Universitaires.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	7
PREMIERE PARTIE	17
LES LABORATOIRES D'ESSAIS PEDAGOGIQUES EN FORMATION INITIALE : D'UNE CENTRATION SUR LE PRESTATAIRE A UNE CENTRATION SUR LES VARIABLES DE LA SITUATION PEDAGOGIQUE	
1.1. <u>EVOLUTION DES PRATIQUES DE VIDEO FORMATION DANS LES ECOLES NORMALES</u>	18
1.1.1. Historique	18
1.1.2. Du micro-enseignement aux L.P.	21
1.1.3. Les objectifs transversaux de formation	27
1.2. <u>LE DISPOSITIF L.P. : L'AIRE TRANSITIONNELLE DE LA FORMATION</u>	31
1.2.1. Rôles et postes de travail	31
1.2.2. Dispositifs à géométrie variable Espace et temps des séances L.P.	39
1.3. <u>PREPARATION, OBSERVATION, ANALYSE</u>	44
1.3.1. La phase de préparation	44
1.3.2. Situation pédagogique et tâche	46
1.3.3. Problématique de l'observation	52
1.3.4. Le statut de la vidéo	60
1.3.5. Phase d'analyse et processus d'analyse	71
1.4. <u>CONCLUSION</u> <u>LA VARIABILITE OU L'EMERGENCE DES POSSIBLES</u>	88

DEUXIEME PARTIE	90
LES LABORATOIRES D'ESSAIS PEDAGOGIQUES DANS LES ECOLES NORMALES : CONDITIONS INSTITUTIONNELLES DE FONCTIONNEMENT	
<u>2.1. L'EXPERIMENTATION LP. (1980-1983) ET SES MODALITES D'INSERTION INSTITUTIONNELLE DANS LA FORMATION EN TROIS ANS APRES LE BACCALAUREAT</u>	91
2.1.1. Le projet	92
2.1.2. Le plan de 1979	93
2.1.3. Fonctionnement LP de 1980 à 1983	95
2.1.4. Bilan : plan de 79 et LP	100
<u>2.2. LE PLAN DE FORMATION DE 1984 : LA FORMATION INITIALE SPECIFIQUE POST-DEUG (F.I.S.)</u>	103
2.2.1. Caractéristiques générales	103
2.2.2. Les modalités d'insertion institutionnelle du LP	105
2.2.3. L'épreuve d'analyse des situations pédagogiques	106
2.2.4. Le mémoire de recherche personnelle	107
2.2.5. Conclusion : une stratégie d'adaptation	108
<u>2.3. ARTICULATION FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE</u>	110
<u>2.4. LES P.U.F. A L'ECOLE NORMALE DE CERGY-PONTOISE ET LE PLAN DE FORMATION DE 1986</u>	114
<u>2.5. CONCLUSION</u>	
<u>LE LP, ANALYSEUR DES PRATIQUES DE FORMATION</u>	119

TROISIEME PARTIE

TRANSFERT DES METHODOLOGIES L.P. EN FORMATION

CONTINUE : D'UNE CENTRATION SUR LA SITUATION A UNE

CENTRATION SUR L'ACTIVITE COGNITIVE DES ELEVES

124

3.1. LA VIDEO-FORMATION COMME AIDE A LA MISE EN PLACE

D'UN TRAVAIL D'EQUIPE DANS UNE ECOLE :

ANIMATION EN CIRCONSCRIPTION AU GROUPE SCOLAIRE

PAUL ELUARD D'ARGENTEUIL. 1984-1986

126

3.1.1. Le projet

126

3.1.2. Première session de formation

127

3.1.3. Seconde session de formation

136

3.1.4. Troisième session de formation

139

3.2. LES STAGES F.A.R. DE FORMATION-ACTION-RECHERCHE

145

3.2.1. Les stages F.A.R.

145

3.2.2. Un exemple : le stage "FAR" d'Argenteuil

146

3.2.3. Bilan des stages FAR

155

3.2.4. Didactique et activité-élève

157

3.3. L'EXPLICITATION DE L'ACTIVITE ELEVE

EN FORMATION CONTINUE

164

3.3.1. L'entretien d'explicitation, une technique de questionnement

164

3.3.2. L'explicitation dans les stages de formation continue

166

3.4. CONCLUSION : CENTRATION ELEVE ET FORMATION

A LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

173

QUATRIEME PARTIE

LE FORMATEUR, LE STAGIAIRE, L'EXPERT 175

4.1. LES STAGES DE FORMATION DE FORMATEURS **AUX METHODOLOGIES LP 176**

4.1.1. Formation de formateurs à la mise en place de dispositifs LP 178

4.1.2. Comment aider le stagiaire à s'approprier le processus d'analyse
de sa propre pratique ? 187

4.2. L'ENTRETIEN DE FORMATION 193

4.2.1. Deux logiques parallèles : l'obstacle de l'expertise 194

4.2.2. La peur du jugement 199

4.2.3. Vers la prise de conscience : la mise en mots du vécu préréfléchi 203

4.2.4. Conclusion : prise de connaissance, prise de conscience 207

4.3. CONTRE - CHAMP :

LES SAVOIRS IMPLICITES DE L'ENSEIGNANT EXPERT **L'ANALYSE INTEGREE A L'ACTION 210**

CONCLUSION GENERALE 223

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 229

BIBLIOGRAPHIE 236

