

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 Bonneterre, 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 expérientiel 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 expérientielle, 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