

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 unes 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 (Lecoïnte, 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.