

## NOTE DE SYNTHÈSE

POUR AIDER LE LECTEUR À FAIRE FACE À L'INFLATION DES PUBLICATIONS, CETTE RUBRIQUE PROPOSE DE FAIRE LE POINT SUR UNE QUESTION DÉTERMINÉE EN REPÉRANT, CHOISISANT ET ANALYSANT LES TEXTES QUI LA TRAITENT ET EN MONTRANT SON ÉVOLUTION.

FRANÇOIS JACQUET-FRANCILLON\*

### RETOUR SUR LE MICRO-ENSEIGNEMENT

Dans le corpus rassemblé par la Banque Émile IV et qui couvre vingt ans, de 1970 à 1989 (Banque dite « Prof », *Inventaire des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs* (1), les études consacrées aux formations à et par la technologie audiovisuelle ou simplement le Circuit fermé de télévision (CFTV), notamment celles portant sur le **micro-enseignement**, occupent une place certes limitée mais singulière. Limitée parce que la Banque recèle tout juste une cinquantaine de documents, thèses, livres, articles divers sur ces questions (exactement 52 entrées sur le descripteur « vidéoscopie », 44 sur le descripteur « micro-enseignement » ; et si l'on croise le descripteur « formation par l'observation » avec le descripteur « micro-enseignement », on trouve 28 entrées) ; mais singulière parce qu'il s'agit du mouvement innovateur le plus radical et le plus global de la période considérée. C'est ce que l'on observe en parcourant le corpus recensé pour découvrir ainsi les tenants et les aboutissants de ce dispositif de formation.

89

Un **dispositif** de formation professionnelle (dans le thésaurus de la Banque Émile IV, cette rubrique est renseignée par les descripteurs : « méthodologie générale », « méthode », « technique » et « outils »), c'est un ensemble d'activités qui actualisent des choix didactiques, lesquels s'étaient à leur tour sur des modes d'organisation ; bref, des exercices (ici : conduite de séquences enregistrées et visionnées) ayant en aval une finalité (faciliter et renforcer l'observation et l'analyse), et en amont un cadre matériel et social (studio, travail de groupe, etc.). De tels dispositifs « vidéo » sont bien évidemment destinés à transmettre des compétences précises, qui sont en l'occurrence des compétences de correction des pratiques pédagogiques. De ce fait,

\* - François Jacquet-Francillon, IUFM de Versailles.

1 - Cf. Bourdoncle R. (dir.) (1991). - *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs*, Paris, INRP.

comme le rappelle N. Faingold, ils créent chez les formés un type de conscience d'eux-mêmes dans la poursuite de leurs activités, et ils offrent donc un moyen d'objectivation du fonctionnement personnel et professionnel (2).

Si l'on se réfère à la typologie des modèles de formation proposée par G. Ferry (3), on reconnaîtra trois variantes principales :

1. celle centrée sur l'acquisition des connaissances et des savoir-faire ;
2. celle centrée sur la démarche, les expériences sociales ou le développement personnel ;
3. celle centrée sur l'analyse et qui consiste à déceler les composantes d'un ensemble pour « apprendre à repérer ce qu'il convient d'apprendre ».

De ces trois modèles, lequel emporte les principes essentiels de la vidéo-formation ? La technologie audiovisuelle engage-t-elle à acquérir, à s'éprouver, ou à comprendre ? Permet-elle, en d'autres termes, d'établir un lien de la théorie et de la pratique qui serait d'application, de transfert ou de régulation ? Cette question est une première difficulté ; car le micro-enseignement s'est déplacé de la première à la troisième variante ; importé comme une méthode d'acquisition de savoir-faire, il a finalement livré une démarche d'analyse des situations. Telle est l'évolution la plus sensible dans le corpus que nous parcourons.

## LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE LA VIDÉO-FORMATION

Rappelons que le contexte institutionnel de la formation des instituteurs et institutrices dans les écoles normales (sans oublier qu'il y a eu des tentatives francophones de vidéo-formation en d'autres lieux, dans les universités françaises et étrangères) se caractérise, à partir de la circulaire du 6 juin 1969 complétée par les instructions du 1<sup>er</sup> octobre 1970, par l'instauration d'une formation professionnelle étendue à deux années au lieu d'une seule après le baccalauréat (notons que la formation continue,

90

2 - Faingold N. (1993). – *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*, Thèse, Université de Paris X-Nanterre. P. 11, il souligne en effet, outre la dimension temporelle et spatiale, le rôle des médiations qui permettent des supports de travail et engendrent une distanciation entre l'acteur et son vécu.

3 - Ferry G. (1983). – *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod, pp. 47 et suivantes. Cette typologie s'appuie sur un document du Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation ; cf. *Cahiers du COPIE*, n° 1, 1979. Elle est grosso modo reprise par Zay D. (1983). – « L'audiovisuel : facteur d'innovation dans la formation des enseignants ? », in *Revue française de pédagogie*, n° 63. Une autre typologie utilisable est celle de De Ketele J.-M. (1979). – « La formation des enseignants : modèles existants. Proposition d'une conception de synthèse », in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, pp. 37-38.

dans ce secteur, est instaurée à son tour en 1971 (4). D'autres réformes ont suivi – une douzaine en sept ans – dont la plus importante est celle qui, en 1979, « universitarise » la préparation au métier d'instituteur en allongeant son cursus à trois ans, conclus par un DEUG portant mention « premier degré » ; après quoi, en 1986, le DEUG habituel devient la condition d'entrée à l'école normale, qui dispense alors, conformément à l'ancien schéma post-baccalauréat, deux années de « formation professionnelle ».

C'est donc à partir de 1972 que cette formation initiale se met en place, et que, dans ce cadre, la vidéo-formation trouve un espace où elle peut, sinon répondre, du moins correspondre à une attente de « professionnalisation ». Un Comité de coordination des actions de formation des professeurs d'école normale aux emplois des techniques modernes d'éducation est créé par un arrêté de mars 1973, pour encourager cette catégorie de personnels à utiliser les techniques audiovisuelles. Ce comité prolonge en fait des pratiques initiées par l'OFRATEME et le Centre audiovisuel de l'école normale supérieure de Saint-Cloud, animé par M. Fauquet et S. Strasvogel (un CFTV existe à l'ENS de Saint-Cloud et à l'école normale de Lille depuis 1966-1967). Habituellement dénommé CCEN (Comité de coordination des écoles normales), et organisé sous l'impulsion de l'Inspecteur général A. Biancheri, il est dirigé par G. Mottet (lui-même chargé de mission à la Direction des écoles), et il deviendra en 1979 la Mission Média formation. Il publie en outre, à partir de 1975, un bulletin de liaison, *Formation des Maîtres*, où l'on trouve les compte rendus des nombreux séminaires dans lesquels les formateurs des écoles normales confrontent et analysent leurs expériences dans ce domaine. C'est ensuite le groupe Média formation et G. Mottet qui instaurent en 1980-1981 des « laboratoires d'essais pédagogiques » (LP), structures qui annoncent un saut qualitatif des pratiques de la vidéo-formation et du micro-enseignement. Avant cela, entre 1978 et 1980, une expérimentation commandée par la Direction des écoles et pilotée par G. Mottet et M. Chabert avait d'ailleurs porté sur « Le micro-enseignement dans la formation initiale des instituteurs ».

Les promoteurs du micro-enseignement dans les écoles normales d'instituteurs cherchent avant tout à abolir la division traditionnelle des cours et des stages, cette manière de succession qui aboutit à mettre le débutant, quand il arrive sur le « terrain », dans le cas de s'« initier » en imitant un enseignant « chevronné ». Sur ce plan, la vidéo-formation prouve d'abord son efficacité dans des pratiques comme l'analyse des besoins, qui est une forme de négociation avec les stagiaires : après enregistrement vidéo d'une situation (table ronde, discussion ou autre), on visionne collectivement, on fait une analyse du contenu, et en inventoriant les items, on analyse les besoins pour établir un plan de formation dans un souci, en outre, d'individualisation. Cette idée d'individualisation par la vidéo-formation à partir de l'ana-

4 - Cf. Zay D. (1988). – *La formation des instituteurs*, Paris, PUF, pp. 66 et suivantes.

lyse des besoins est l'objet, en 1984, d'un rapport de recherche du groupe Média formation : *Expérimentation à l'individualisation de la formation des instituteurs* (5).

On voit que, de manière générale, la vidéo-formation s'inscrit dans une visée « politique » d'innovation. Si l'utilisation de la technologie audiovisuelle prend effet des nouvelles dispositions légales, elle n'est cependant ni annoncée ni proposée par elles, ce qui la contraint à rechercher un mode d'exercice et d'insertion original et forcément problématique. D'ailleurs, comme le notent C. Tourette-Turgis et al. (6), l'institution de formation des instituteurs et institutrices est alors en crise, et la vidéo-formation va être l'occasion de certains « dérangements pédagogiques et institutionnels » en fonction de quoi elle jouera plus ou moins explicitement un rôle d'analyste.

## LE MICRO-ENSEIGNEMENT « CLASSIQUE »

Par rapport au type de formation en vigueur, la justification principale de l'outil audiovisuel, introduit à une époque où le magnétoscope arrive sur le marché, c'est donc, comme l'indiquent M. Fauquet et S. Strasfogel en 1970, un effort pour surmonter « le divorce entre la théorie et la pratique » (7). En effet, le CFTV, qui permet l'observation d'une classe à distance, ménage une possibilité d'analyse critique instantanée ; et le magnétoscope, qui permet l'**autoscopie**, favorise évidemment l'auto-correction et en général l'évaluation formative. Telle fut en tout cas l'hypothèse à l'origine des expériences pionnières menées par ces auteurs auprès des élèves-maîtres des écoles normales de Lille, entre 1964 et 1966-1967, et de Versailles, en 1966 (le tout conduit depuis le centre audiovisuel de l'ENS de Saint-Cloud). Revenant plus tard, en 1980, sur ces tentatives, M. Fauquet conclut qu'il s'agit là d'un « système de formation individualisée où la situation d'apprentissage se trouve profondément modifiée » (8).

Le micro-enseignement proprement dit a été inventé quelques années auparavant aux États-Unis. Il a exactement son origine en 1963 à l'Université de Stanford, au titre d'une formation, pendant l'été, de professeurs qui devaient prendre leur poste

5 - Par Lang V., Balduzzi C., Rebinguet M., Morineau N., Mortreuil C., Bruchon Y. (1984). - Paris, Média formation.

6 - Tourette-Turgis C., Mottet G., Dugast A., Angelini L. (1980). - « Autoscopie du CCEN ou Un certain regard sur la formation », in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2-3, pp. 95 et suivantes.

7 - Fauquet M. et Strasfogel S. (1970). - « Circuit fermé de télévision et formation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 10, p. 23.

8 - Fauquet M. (1980). - « Pour une formation des enseignants par et à l'audiovisuel », in *Revue ATEE*, n° 3, p. 13.

à la rentrée suivante. Le premier et le meilleur bilan de ces pratiques est tiré par D. Allen et K. Ryan en 1969, et traduit en 1972 sous le titre : *Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants*. Nombreuses sont les études françaises qui reprennent et développent les définitions de la méthodologie et du dispositif du micro-enseignement issus de ces travaux. M. Altet et D. Britten (qui ont mené une expérience à l'école normale de Dakar), ou bien D. Zay, décrivent le micro-enseignement comme un **entraînement** à la conduite de la classe, dont le principe est d'une part la simplification de la situation pédagogique (réduction de la durée, de 5 à 20 minutes, et du nombre des élèves, de 5 à 10, etc.), d'autre part l'enregistrement vidéo de la prestation afin que celle-ci soit immédiatement visionnée, évaluée et recommencée, pour être encore modifiée ou améliorée. Le dispositif du micro-enseignement articule nettement les deux axes porteurs du *feed-back* auto-correctif, c'est-à-dire de cette confrontation « *entre perception de soi, comportement manifesté rendu visible et perception des autres* » (9) : l'axe matériel de la vidéo et l'axe intellectuel de l'autoscopie (soit par auto-confrontation à l'image de soi, avec, éventuellement, auto-évaluation par questionnaires standardisés ; soit par des commentaires des conseillers). Le *feed-back* sur la prestation est donc censé être continu, répétitif et la reprise de la micro-leçon peut être effectuée plusieurs fois de suite jusqu'à complète satisfaction. Cette leçon auto-corrective est donc bien le moment fondamental dans l'optique d'une acquisition de savoir-faire.

Car la démarche suppose que l'on saisisse avant tout les savoir-faire propres à l'activité magistrale, pour les transmettre par renforcement, suivant le schéma passé à l'instant : essai, retour d'information, analyse, rectification, reprise. En ce point, tous les auteurs soulignent la provenance néo-behavioriste de la démarche. Le micro-enseignement se fonde en effet sur la psychologie de l'apprentissage et l'enseignement programmé théorisés par les travaux de Skinner (d'où l'insistance sur la répétition, la motivation, le renforcement, la progression, le transfert, etc.) ; il se produit selon une modalité à la fois progressive et séquentielle, dans laquelle le formé est confronté à une tâche de complexité croissante qu'il accomplit par des retours d'information sur ses erreurs, atteignant par paliers l'acte d'enseigner selon toutes les habiletés concrètes qui le définissent.

Comment sont identifiés et travaillés ces habiletés (*skills*), savoir-faire, aptitudes ? Par analyse ou décomposition, répondent la totalité des études que nous lisons. A. Perlberg souligne que l'on vise de l'élémentaire, du « *micro-élément* », par refus des « *macro-paradigmes* » (10). Et il est de l'essence du micro-enseignement, disent

9 - Postic M. et De Ketele J.-M. (1988). - *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF, p. 265.

10 - Perlberg A. (1970). - « Le micro-enseignement : une nouvelle technique de laboratoire », in *Perspectives*, vol. 1, n° 3, p. 31.

M. Linard et I. Prax, que l'on ne travaille qu'un seul *skill* à la fois (11). M. Altet et D. Britten, examinant la littérature américaine sur cette question définissent ainsi :

1. des aptitudes générales : sensibilisation (mettre en route le cours, échauffer la classe, annoncer le sujet, situer le travail dans la suite, éveiller l'intérêt); communication verbale (savoir s'exprimer clairement); facilité à poser des questions; renforcement (encourager les élèves); communication non verbale, etc.;
2. des aptitudes spécifiques à la matière (exemples, en mathématiques, l'utilisation du tableau; en langue, l'authenticité du langage).

Il est clair que, pour définir une aptitude susceptible d'être pratiquée dans une situation type micro-enseignement, il faut viser à la fois un tout cohérent de comportements observables, donc modélisables, et une gamme restreinte, qui sera dès lors assimilable (12).

## LES ÉVOLUTIONS. L'ADAPTATION FRANÇAISE

Une caractéristique de la littérature que nous analysons, c'est que, dans le contexte théorique et pratique qui est le sien, elle anime une volonté critique très insistante. La formule initiale, ou plutôt les « *formes classiques du micro-enseignement* », comme disent M. Postic et J.-M. de Ketele, furent d'emblée un enjeu de débats et de rectifications, au point d'être rapidement abandonnées.

Évidemment, la première inquiétude vient de la simplification à la base du micro-enseignement : laisse-t-elle ou non intacte la particularité de la situation pédagogique, faute de quoi l'entraînement serait d'un piètre profit lors du contact avec la classe en vraie grandeur? Le réductionnisme, que l'on nomme parfois un « *taylorisme* » (13), jette une équivoque sur la démarche pratique elle-même. M. Fauquet, prenant l'exemple simple de la passation des consignes, conclut aussi à un « *caractère incontestablement trop simplificateur de la notion d'habileté* » (14). Le micro-enseignement serait donc facilitateur, à cause de la progressivité des apprentissages

11 - Linard M. et Prax I. (1978). - « Micro-enseignement, autoscopie et travail en groupe », in *Revue française de pédagogie*, n° 43, p. 5.

12 - Altet M. et Britten D. (1983). - *Micro-enseignement et formation des enseignants*, Paris, PUF, chap. IV, « Les aptitudes pédagogiques ». Voir notamment les pages 173 et suivantes, qui distinguent en outre : aptitudes en rapport avec la motivation; en rapport avec la présentation et la communication; avec le questionnement; avec le travail par groupes ou l'apprentissage individuel; en rapport avec les processus intellectuels des élèves; en rapport avec l'évaluation; en rapport avec l'animation et la discipline.

13 - Kohn R., Massonat J., Piolat M. (1978). - « Formation par l'observation de situations éducatives : éléments pour une problématique », *Revue française de pédagogie*, n° 43.

14 - Fauquet M., *op. cit.*, p. 18.

qu'il induit, mais sans plus ; et il ne dissiperait pas une incertitude quant au transfert des compétences acquises.

De manière plus tranchée encore, M. Linard et I. Prax relèvent une réduction concrète de l'individualité psychologique à la performance, ce qui exclurait le sujet « désirant ». Hyper-rationaliste, le micro-enseignement serait incapable de prendre en charge la complexité de la situation pédagogique et notamment sa dimension subjective, socio-affective, dissoute par l'illusion de toute-puissance qu'engendrerait l'opérationnalisation technologique des actes d'enseignement.

Puisque ces critiques visent la ligne compartementaliste, skinnerienne, de l'apprentissage professionnel (entraînement dans le but d'acquérir des habiletés par un montage de renforcements), les praticiens et théoriciens français vont bientôt suivre une ligne divergente, notamment pour ce qui tient aux démarches d'observation de la classe et des activités pédagogiques. Cette ligne sera plus franchement psychosociale, au sens où elle conduira d'une part, du côté du sujet, à décrire des attitudes, à définir des rôles et leurs effets, et d'autre part, du côté de l'objet, à saisir des systèmes d'interactions. Ce glissement, déjà sensible dans la thèse de M. Postic (15) et plus encore dans celle de M. Altet (16), mène à analyser le comportement du maître en tant qu'il prend sens dans un complexe de relations avec le groupe des élèves. Ceci explique l'usage fréquent, chez ces formateurs, des « grilles » d'observation mises au point par Bales, Flanders, K. Benne, Marie Hugues, Landsheere, etc., soit une série d'outils intellectuels destinés à décrire non seulement des comportements mais aussi des interactions, des interdépendances de rôles, d'attitudes, de fonctions, et qui interrogent par conséquent la forme et le fond des communications dans la classe.

La problématisation de l'observation au delà du strict behaviorisme dégage ainsi un nouvel horizon pour les pratiques de formation. L'observation saisit, autant que possible, des formes de subjectivité et d'identité de l'apprenant : celui-ci est appelé à un retour sur lui-même, à une réflexion sur ses attitudes (danc aussi à la compréhension des écarts entre ses idéaux et la réalité). C'est ainsi que R. Kohn, J. Massonat et M. Piolat, par exemple, rejetant le « voir pour voir », évoquent une prise de conscience et une capacité de relativisation des cadres de référence qui pourrait sensibiliser à la définition et à la compréhension des attitudes et de leur efficacité. Ce primat des formes de subjectivité a lui-même deux conséquences. D'une part, l'ouverture d'un projet de développement personnel, dant le nécessaire apprentissage

15 - Cf. Postic M. (1973). – *Observation objective des comportements d'enseignants*. Thèse de doctorat d'État, Université de Caen, dir. Mialaret G. « Observation objective des comportements et formation des enseignants », in *Bulletin de psychologie*, n° 316, 1974-1975.

16 - 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, Université de Caen, dir. G. Mialaret.

commence par l'apprentissage de l'observation, et qui est pensé comme un gage d'amélioration de la communication au sens subjectif et intersubjectif. D'autre part, le grand intérêt éprouvé par les utilisateurs du micro-enseignement (surtout ceux du CCEN) pour les expériences de groupe et l'autoscopie collective, qui sont toujours pensées comme des chances de décentration et d'objectivation des attitudes. M. Linard, relatant un travail de petits groupes avec des élèves de lycées (il s'agit de débats), démontre ainsi l'utilité de l'entraînement vidéo à l'observation et à « l'élucidation critique de situations vécues » (17). Précisément, le but poursuivi par M. Linard et I. Prax, et dans une certaine mesure par M. Altet, c'est de faire varier les cadres pédagogiques et d'élargir les variables d'analyse du micro-enseignement par l'introduction du travail en groupe, afin de faire surgir des dimensions nouvelles, socio-affectives avant tout. Dans les travaux de M. Linard et I. Prax, cette dimension subjective est du reste traitée avec une sorte de radicalité qu'autorisent tout à fait les concepts de la psychologie et la psychanalyse. Leur ouvrage sur les *Images vidéo, images de soi, ou Narcisse au travail*, notamment dans le chapitre sur l'image de soi dans le cadre pratique du micro-enseignement, montre qu'après la première génération des années 1965-1970, qui cherchait à prouver l'utilité de la vidéo-formation, ont été abordées des questions plus complexes sur les rôles de l'« instructeur » et l'établissement des modèles de skills, après quoi la problématique s'est enrichie de l'extérieur, par des études sur le rapport à l'image de soi en psychologie et thérapie, déjouant du même coup la restriction behavioriste du champ pédagogique. Le livre en appelle alors à une « pédagogie de l'incertitude », qui affirmerait le caractère irréductible de la communication vivante, « à la fois logique et irrationnelle, prévisible et incertaine, cohérente et contradictoire » (18).

## VERS LE LABORATOIRE D'ESSAIS PÉDAGOGIQUES

Le point de convergence de ces évolutions, c'est le dispositif des Laboratoires d'essais pédagogiques, qui entreprend de refonder les activités de formation, donc les exercices d'entraînement professionnel des stagiaires, afin qu'ils puissent affronter les situations vivantes et complexes d'interactions où le travail pédagogique s'effectue quotidiennement. N. Faingold par exemple, souligne que dans la pratique du LP, les stagiaires ou les formés construisent une situation pédagogique « dans ses différentes composantes » (19). En fait, la nouvelle démarche se découpe comme suit :

17 - Linard M. (1974). - « Autoscopie et formation », in *Orientations*, vol. 14, n° 51.

18 - Linard M. et Prax I. (1984). - *Images vidéo, images de soi, ou Narcisse au travail*, Paris, Dunod, p. 190.

19 - Faingold N. « La phase de préparation et la variation des essais », in Lecointe M. (dir.) (1985). - *Les laboratoires d'essais pédagogiques : une innovation dans la formation des enseignants*, Paris, Média formation.

- conduite d'une séquence pédagogique courte avec un petit nombre d'élèves, et qui est enregistrée et visionnée par d'autres ;
- analyse et remaniement de la séquence par le groupe ;
- reprise de la leçon remaniée avec un nouveau groupe d'élèves, leçon également visionnée et analysée.

Le schéma de ce type d'analyse distingue par conséquent les capacités :

- d'identifier et de manipuler des variables ;
- de libérer un processus de rétro-information ;
- d'effectuer reprises et variations (ce qui signifie que les trois rôles de base dans ce processus sont ceux de prestataire, d'observateur et de cameraman).

L'approche du micro-enseignement initial est donc très sensiblement modifiée. On trouve toujours les moments habituels de l'exécution, du visionnement et de la reprise, mais la phase de préparation prend désormais une place prépondérante, puisqu'elle cible les objectifs du côté des élèves et des formés (bien sûr avec l'aide des formateurs), et qu'elle articule solidement l'essai pratique avec l'analyse méthodique qui le suit.

L'entraînement, si l'on retient ce terme typique du micro-enseignement, ne se limite plus à acquérir des comportements, ou skills, il peut aussi construire des problèmes de différentes natures, problèmes didactiques ou problèmes de formation (besoins, simulations, etc.). Dans le bulletin de liaison du CCEN, cette évolution se dessine dès 1975 et 1976, époque à laquelle l'analyse des situations éducatives devient un chapitre régulier de cette publication. C'est dire que l'analyse elle-même est au premier rang des objectifs de formation dans le dispositif LP. Ce dispositif, dit G. Mottet, est conçu comme un « ensemble de méthodologies de formation visant à la construction de la pratique pédagogique par un jeu alterné d'essais et d'analyses » (20). Et c'est ce déplacement, cette valorisation de l'analyse, qui réoriente le micro-enseignement vers un modèle de régulation au lieu d'un modèle d'acquisition (du moins si l'on s'attache aux travaux du CCEN, de M. Altet et D. Britten, ou de M. Linard et I. Prax).

L'analyse évolue par suite sur deux plans distincts :

1. **Comme compétence du formé.** Si, comme le dit G. Mottet « la capacité à construire sa pratique est fonction de sa capacité à l'analyser », c'est que l'analyse met en rapport ce qui avait été prévu (puisque préparé), ce qui a été effectué, et ce qui va être repris. Plus précisément encore, le LP vise à donner un « pouvoir interne de variabilité » (21). La capacité d'effectuer et d'analyser des variations, de construire des « écarts différentiels » signifie que cette formation

20 - Mottet G. (1988). - « L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques : une hypothèse de formation », in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4-5, p. 34.

21 - *Ibid.*, pp. 35 et 45.

repose non plus sur le couple essai/analyse comme dans le micro-enseignement classique, mais sur l'itération essai/analyse/reprise. L'analyse détermine une capacité à définir des variables, à faire des hypothèses de causalités à leur sujet, et à déclencher des actions pour éprouver des causalités. La notion de skill est alors remplacée par une autre, plus complexe, de « situation-objectif », si bien que le travail de la formation n'est plus seulement correctif : il devient « exploratoire », il est même un mode d'expérimentation. D'après Vincent Lang, ce « micro-enseignement d'expérimentation » relève d'« un modèle plus global, d'inspiration plus cognitiviste » (22) qui vise l'explication de modèles et de normes.

2. **Comme intervention dans les processus pratiques.** Il est frappant qu'en agissant moins sur les habiletés du maître (on est loin de la centration d'Allen et Ryan sur le rôle enseignant), on envisage et on traite désormais la classe, ou l'activité pédagogique, comme un ensemble de niveaux d'interactions plus ou moins complexe. Dans ces conditions, le micro-enseignement nouvelle version prend en compte la totalité de la situation et donc avant tout l'interaction et les actions dans le groupe ; d'abord, sur le plan du contenu, tout ce qui est tâches ou objectifs, ensuite, sur le plan des formes de communication, les relations et les échanges de toute nature, enfin sur le plan des modes d'organisation, les activités individuelles ou collectives, effectuées par petits groupes ou pos, et ainsi de suite. Dans cette perspective, on atteint un acte d'enseignement en quelque sorte habituel, centré sur les élèves (et qui, en même temps, implique une autonomie croissante des formés). L'action des élèves devient le point nodal des **situations** (ou « micro-situations » ; termes qui paraissent fondamentaux eux aussi). Cette évolution de la formation professionnelle à travers la formation à l'analyse, aboutit par là même, non pas uniquement à un entraînement renouvelé, ou renforcé, mais à une véritable intervention dans le champ pratique.

98

Comment cet accès à la réalité et à la complexité pédagogiques, **dans une situation de formation qui reste aménagée**, s'annonce-t-il ?

Une première condition est étudiée récemment par N. Faingold. Il faut que l'entraînement se situe du côté d'une analyse de la tâche par différence avec l'activité (la tâche, définie dans la perspective de l'ergonomie – autre manière de surmonter le behaviorisme – c'est un but que l'élève peut atteindre en toute conscience (23). L'analyse de la tâche-élève est un guide pour saisir et traiter des informations sur les actions matérielles et mentales du sujet.

22 - Lang V. (1985). – « Les phases d'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques », in M. Lecoindre, (dir.), *Les laboratoires d'essais pédagogiques : une innovation dans la formation des enseignants*, Paris, Média formation, p. 114.

23 - Faingold N., *op. cit.*, pp. 47, 53.

Une condition plus générale tient à la mise en œuvre et à l'expérimentation, par les formés, de **stratégies**. Des « *stratégies pédagogiques limitées* » comme disent M. Postic et J.-M. De Ketele, s'intègrent effectivement aux activités de la classe et prennent en compte les situations d'apprentissage réelles des élèves. Ces derniers, de ce fait, sont eux-mêmes observés en fonction de leurs caractéristiques individuelles. D'après N. Faingold, l'avantage essentiel de ce « *micro-enseignement par stratégies* » serait qu'il constitue une approche fine de la pédagogie, à mi-chemin de la simulation et de la réalité, et capable de fournir une description aussi objective que possible de la séquence, avec des interprétations ayant « *explicitement statut d'hypothèse* ». L'analyse inclut par conséquent un projet scientifique : pas seulement un *feed-back* pour introduire une reprise correctrice et amélioratrice, pas seulement ce qui mesure l'écart entre un savoir et une norme, mais un moment réflexif, un « *outil de conception de l'action pédagogique* » (24). Ce faisant, elle ne délivre évidemment pas un modèle d'action imitable ; elle cherche bien davantage à élaborer un « *modèle prévisionnel de la situation d'interaction* », on peut dire aussi un « *modèle anticipatoire de l'action* » (25).

Le passage d'une observation empirique à une observation plus globale, « *systémique* », et l'amélioration du lien théorie-pratique qui s'ensuit, ne répondent plus au simple souci d'accroître l'efficacité de la formation. Comme le notent M. Fauquet et S. Strasfogel dans leur ouvrage de synthèse (26), la première version du micro-enseignement venait d'une demande technologique d'observation (autoscopie), avant tout dans une visée amélioratrice. Cependant, puisque cette amélioration se produit d'abord, on l'a vu, comme une prise de conscience des rôles et des attitudes, elle passe aussi bien à les transformer. Si le dispositif de vidéo-formation permet de dépasser une observation imitative, qui cherche l'appropriation d'un modèle inanalysé, il engage dans le même temps à la critique et à la réfutation pratique des modèles (27).

Au total, quand la formation développe une représentation interactionniste de la situation, donc de la pratique, elle construit en général :

- une relation de la théorie et de la pratique qui surmonte le réductionnisme ;

24 - *Ibid.*, p. 45.

25 - Mottet G., *op. cit.*, pp. 53 et 55.

26 - Fauquet M. et Strasfogel S. (1972). – *L'audiovisuel au service de la formation des enseignants*, Paris, Delagrave ; cf. aussi Fauquet M. (1971). – « Orientation des recherches sur l'emploi du CFTV pour la formation des maîtres », in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 3.

27 - Toutefois, le dépassement vidéoscopique de l'imitation ne va pas toujours de soi, car certaines pratiques, y compris dans des situations d'observation non-traditionnelles, peuvent induire des effets de fascination si elles ne prennent pas des mesures de distanciation. Voir Lecoigne M. (dir.), *op. cit.*, p. 256.

- une utilisation de l'observation qui dépasse le cadre de l'autoscopie à visée comportementaliste;
- une formation à l'analyse qui englobe une sensibilisation aux stratégies pédagogiques différenciées et qui elle-même peut déboucher sur une visée de changement dans l'exercice professionnel.

## DES ENJEUX CONTEXTUELS

À l'origine, le micro-enseignement exprimait la nécessité de simplifier l'activité pédagogique pour la rendre accessible à un entraînement des stagiaires. Or l'entraînement proposé par le dispositif du laboratoire pédagogique entend au contraire assumer la complexité, ou du moins la travailler dans la situation « expérimentale ». Ce retournement se produit au terme d'une série de déplacements qui mène de la compétence de l'enseignant à l'acte de l'enseignement. L'objectif fondamental de la démarche, c'est donc le **contrôle**, ou du moins une forme de contrôle que l'on peut dire « systémique » et qui substitue l'idéal de l'ingénieur à celui de l'artisan » (28).

Globalement, les situations de formation paraissent similaires à des situations de recherche, et tant l'observation que l'analyse sont soutenues par des méthodologies empruntées à l'investigation des sciences humaines et de la recherche-action (notamment les grilles, la modélisation, etc.); et en outre, on suppose possible le transfert de ces méthodologies depuis la recherche vers la formation (et donc que le recueil et le traitement des données dans un but de construction d'objet vaut aussi dans un but de régulation pratique). Cependant, même si certains auteurs considèrent rigoureusement la frontière qui sépare l'observable et le non-observable (N. Faingold, ou d'autres, énoncent une « règle de l'observable »), il n'est pas démontré *a priori* que les dispositifs vidéo permettent de les articuler fiablement. Une interrogation peut s'appuyer notamment sur les travaux qui désignent les causalités solidement ancrées dans l'inobservable. A.-M. Chartier, par exemple, relève tout ce qui échappe aux dispositifs de visibilité, le « hors de la classe » : non seulement les contextes matériels (supports de travail, taille du groupe, etc.), mais aussi les contextes didactiques (préparations, décisions sur le rythme, choix d'une dynamique évolutive des activités au cours de l'année, enchaînement des séances, critères retenus pour orienter les interactions), etc., bref « *l'impensé des pratiques* », inscrit dans la banalité quotidienne des gestes et du métier (29).

28 - Voir sur ce point Lerbet G. (1986). - « Approche systémique versus systématique des pratiques de formation des enseignants », in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4.

29 - Chartier A.-M. (1993). - « Les "faire" ordinaires de la classe : un enjeu pour la recherche et la formation », in Grafmayer (éd.), *Milieus et liens sociaux, Les chemins de la recherche*, n° 17, Programme Rhône-Alpes en sciences humaines, Lyon.

Si l'on tient compte de ces articulations des éléments directement visibles avec les éléments non-directement visibles, on doit donc traiter avec prudence le repérage et la mise en relation des variables. A.-M. Chartier affirme en ce sens : « *À isoler une variable, à définir a priori un objet, on court toujours le risque de perdre ce qui en fait la valeur d'usage : sa position relative aux autres éléments du champ* ». En réalité, l'évolution des pratiques de vidéo-formation jusqu'au laboratoire d'essais pédagogiques montre la volonté de dépasser ou de surmonter un contrôle empirique au profit d'un contrôle expérimental, ou savant. Mais ce faisant il n'est pas sûr que ce dispositif puisse compenser l'épreuve du métier, l'accumulation lente d'une expérience peu ou pas réfléchie, c'est-à-dire ce qui est le fond ou la forme de l'expertise professionnelle, qui repose précisément sur la maîtrise des liens tenus entre les éléments de la situation, et en général sur une capacité automatique de réagir et de s'ajuster à l'« *impensé* » dont parle A.-M. Chartier, et qui est finalement un système de normes historiquement donc contextuellement valides (ce qui caractérise une norme c'est précisément que l'on n'a nul besoin de la penser pour s'y adapter). Quand on postule, comme G. Mottet, que « *la capacité à construire sa pratique est fonction de sa capacité à l'analyser* », le moins que l'on puisse dire, c'est que cette hypothèse, d'une part, dans la théorie, repose sur une vision strictement interactionniste de la situation, et d'autre part, dans la pratique, s'applique peu aux enseignants, même « *chevonnés* », qui ont une forme de compétence et d'efficacité, donc une expertise généralement étrangère aux formes savantes de langage, de conscience et, en fin de compte, d'identité professionnelle. Pas de symétrie, pas de passage entre un contrôle savant qui réduit l'incertitude des interactions, et une expertise professionnelle qui s'adapte à l'implicite des activités.

Justement, le fin mot de l'itinéraire de la vidéo-formation (qui s'épuise – sans mourir tout à fait – avec la suppression de la mission *Média formation* en 1985, puis la disparition des écoles normales d'instituteurs en 1989), c'est peut-être la volonté de greffer une identité professionnelle nouvelle sur le corps ancien des instituteurs. Si on cherchait les raisons de ce trajet vers une compétence quasi-scientifique d'analyse, il est clair que l'on trouverait en effet la nécessité de faire évoluer la « *professionnalité* » elle-même (comme on ne le dit pas tout à fait au début des années 1980, car on parle exclusivement d'exigence « *professionnelle* »), à cause de l'impossibilité où seraient désormais les enseignants d'appliquer toute leur carrière un modèle transmis par la formation initiale. C'est dire que l'apprentissage d'une capacité de contrôle expérimental sur la classe ne cherche pas seulement à transmettre les compétences usuelles de la profession, qui sont aussi les exigences que les membres de cette profession s'imposent à eux-mêmes. La formation vise plutôt, dans ce cas, des qualités que les formateurs assignent à l'exercice d'un métier transformé, rénové, qui peut être par exemple (mais ce n'est pas n'importe quel exemple), celui de la pédagogie différenciée (30).

30 - Cf Mottet G., *op. cit.*

Disons que l'innovation dans la formation répond au désir de changement dans l'enseignement primaire lui-même, et si elle prend un tour exploratoire et scientifique, c'est aussi pour rencontrer une condition posée dans le processus de professionnalisation des instituteurs. Car l'un des critères de la professionnalisation d'une corporation ou d'un métier, c'est la possibilité offerte à ses membres de l'apprendre non par simple apprentissage imitatif, mais comme un savoir professé, donc rationalisé et plus ou moins autonome, en tout cas affranchi d'une démarche purement intuitive (31).

On ne saisira enfin la portée de la littérature examinée ici, et ses limites objectives, que si l'on rappelle deux originalités – donc deux difficultés – socio-institutionnelles de sa production. D'abord, l'introduction du micro-enseignement s'est opérée dans une période où les écoles normales, d'un côté cherchaient à se professionnaliser, mais d'un autre côté, paradoxalement, à cause des massifs recrutements parallèles, notamment féminins, n'étaient plus en mesure de jouer leur rôle traditionnel, créatif et normatif du corps des instituteurs et de leur métier. Ensuite, la vidéo-formation, comme démarche d'innovation et de professionnalisation, n'était pas issue de la corporation des instituteurs elle-même. Elle fut, conformément à la tradition des écoles normales, greffée de l'extérieur par des formateurs qui étaient tous issus de l'enseignement secondaire. Parmi eux, d'ailleurs, une forte représentation des professeurs de philosophie : M. Fauquet, à l'origine des premières tentatives, à l'École normale supérieure de Saint-Cloud, A. Biancheri, à l'Inspection générale des écoles, G. Motet, animateur principal de la mission Média formation ; sans oublier, dans les écoles normales d'instituteurs, les nombreux professeurs de philosophie souvent rebaptisés « psycho-pédagogues », qui étaient et demeurent – comme d'autres catégories marginales – « régulièrement menacés d'inutilité » (32), et qui furent certainement en porte à faux, tant vis à vis de leur corps d'appartenance, peu amène à l'égard de la pédagogie et des savoirs professionnels, que vis à vis des formateurs de « terrain », peu soucieux de cultiver et de diffuser des savoirs réflexifs.

31 - Voir Bourdoncle R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », in *Revue française de pédagogie*, n° 94, pp. 78 et suivantes.

32 - Tourette-Turgis C. et al., *op. cit.*, p. 98.

**BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE**

- ALLEN D., RYAN K (1972). – *Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants*, Paris, Dunod
- COEURDEVEY J., DOPFFER M., GUILBERT M. (1982). – *Apprendre à observer : l'observation et l'analyse de situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale et Média formation.
- CRAHAY M. (1979). – « Un essai de micro-enseignement : une perspective fonctionnelle », in *Revue française de pédagogie*, n° 48.
- ESTRELA A. (1981). – *Vers une théorie et une pratique de l'observation de la classe dans le cadre de la formation des enseignants*, thèse, Université de Caen.
- FAUQUET M. (1975). – « Autoscopie collective et analyse des besoins en formation », in *Média*, n° 75-76.
- FAUQUET M. (1976). – « L'emploi des moyens audiovisuels en vue du diagnostic des besoins en formation », in *Formation des maîtres*, n° 3.
- LANG V., BALDUZZI C., REBINGUET M., MORINEAU N., MORTREUIL C., BRUCHON Y (1984). – *Expérimentation à l'individualisation de la formation des instituteurs*, Paris, Média formation.
- LÉON A. (1975). – « Les grilles d'observation des situations pédagogiques : moyen de diagnostic ou instrument de formation des maîtres », in *Revue française de pédagogie*, n° 30.
- PILOZ L. (1983). – « Les limites de l'autoscopie dans la formation des maîtres », in *Revue française de pédagogie*, n° 63.
- POSTIC M. (1988). – « Évolution des buts et des méthodes d'observation et d'évaluation en formation des enseignants », in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4-5.
- TROTT A. (1977). – « Micro-enseignement : vue d'ensemble », *Média*, n° 91-92.
- ZAFRILA M. (1983). – *Micro-enseignement et analyse des interactions : problématique et réalisations*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale et Média formation.