

DU VOIR AU FAIRE LE TRAJET DE LA VIDÉO-FORMATION (1)

GÉRARD MOTTET*

Résumé

Les pratiques de vidéo-formation, apparues dans le contexte des écoles normales il y a un quart de siècle, constituent des exemples particulièrement significatifs de dispositifs de formation des enseignants fondés sur la conception, la mise à l'essai et l'analyse de situations d'apprentissage. Cet article retrace, dans ses grandes lignes, le développement de la vidéo-formation durant toute une période qui fut riche d'innovations et de remises en cause, grâce à l'échange permanent des idées et des pratiques. Les principales étapes y sont rappelées depuis « l'opération CFTV » jusqu'aux dernières avancées des « laboratoires d'essais pédagogiques ». De cette lecture rétrospective, faite par le principal animateur de ce mouvement, se dégage une philosophie générale de la formation, centrée sur l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs d'action.

Abstract

The video-training practices which appeared in French teacher training colleges a quarter of a century ago, constitute particularly meaningful examples of teacher training plans, based on the conception, the testing and the analysis of learning situations. This article broadly recalls the development of video-training throughout a period rich in innovations and challenges thanks to a permanent exchange of ideas and practices. The main stages of this process are evoked, from "Opération CFTV" up to the latest advances of the "teaching experiment laboratories". This retrospective study done by the main initiator of this movement, brings out a general philosophy of training centered on the link between theory and practice.

29

* - Gérard Mottet, département « Technologies nouvelles et éducation » (INRP).

1 - Cet article est la version réduite d'un texte (à paraître en 1997) dans l'ouvrage de G. Mottet (dir.) *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. Les idées ici développées ont été d'abord très rapidement exposées dans un colloque INRP « Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences françaises » (Versailles, 14-16 novembre 1990), puis davantage détaillées dans un séminaire organisé par l'Unité de recherche sur les professions de l'éducation et la formation (INRP, 8 avril 1991).

L'histoire de la vidéo-formation durant les vingt dernières années des écoles normales est un bel exemple de la façon dont un instrument modifie en retour les pratiques dans lesquelles il s'insère. Les effets de la vidéo, sur le plan de la formation professionnelle des enseignants, ont très largement dépassé les usages premiers auxquels on destinait ces moyens d'enregistrer l'image et le son. Ceux qui, parmi les professeurs d'école normale, n'y ont vu qu'un moyen d'archiver des émissions de télévision scolaire n'ont sans doute pas rencontré les mêmes problèmes que ceux qui se sont essayés à utiliser la caméra comme instrument d'observation de séquences de classe ni pris les mêmes risques que ceux qui tentaient pour la première fois de faire travailler des stagiaires sur leur propre image d'eux-mêmes en train de faire la classe.

L'histoire de la vidéo-formation n'est certes pas le développement autonome et linéaire d'un projet initial. D'emblée, dès leurs premiers tâtonnements, les pratiques d'utilisation de la vidéo dans la formation des enseignants sont prises dans un jeu complexe d'influences et de déterminations qui se situent au moins sur trois plans. Ces pratiques sont d'abord tributaires des possibilités techniques des instruments qu'elles utilisent : dispose-t-on d'une ou de plusieurs caméras avec régie ? peut-on travailler en différé grâce à l'enregistrement sur magnétoscope ? peut-on aller filmer dans les classes grâce à du matériel portable ? D'autre part, ces pratiques, à support technique nouveau, s'insèrent, bien sûr, dans des cadres institutionnels qui les conditionnent par leurs découpages et leurs formes conventionnelles de travail : ainsi existe-t-il déjà, au moment où s'introduisent ces nouvelles techniques, des pratiques d'observation des classes, comme il existe aussi des pratiques de prise en mains des classes par les normaliens. Enfin, ces pratiques qui tentent de s'approprier ce nouvel instrument, sont elles-mêmes déterminées par certaines conceptions, plus ou moins explicitées, de l'enseignement et, par voie de conséquence, certaines façons d'envisager la formation des enseignants. Sur ce plan, la modernité de l'outil ne garantit en rien celle de la pratique ; cependant, ceux qui en viennent à l'utiliser se trouvent, de ce fait, mis en demeure de s'expliquer, d'apporter quelques preuves d'utilité sinon d'efficacité, d'explicititer leurs démarches et les « modèles » ou principes qui les sous-tendent. Du coup, l'introduction des circuits fermés de télévision dans les écoles normales va provoquer des effets bien au-delà des « services » qu'on en attendait : source impartante de « problématisation », elle va contribuer à questionner, à mettre en débat, la formation des maîtres, à en repenser objectifs et méthodes.

L'histoire de la vidéo-formation est celle d'un cheminement collectif. Si les pratiques d'utilisation de la vidéo sont autre chose qu'un amas disparate de tentatives individuelles, c'est que précisément il leur a été donné, dès leur départ, la possibilité de s'énoncer et de se confronter au sein d'une structure, officielle et néanmoins coopérative, permettant d'assurer l'échange continu des expériences et des réflexions. Cette dimension de « collectivisation » se manifeste tout d'abord au plan des relations entre établissements : les circuits fermés de télévision ont permis, pour la

première fois, une véritable mise en réseau des écoles normales. Chaque établissement, dès lors qu'il venait de s'équiper, avait la possibilité de participer, par le biais de ses équipes de formateurs, à cette confrontation permanente des pratiques de formation. Au sein même de chaque établissement, la concertation et le travail en équipe devenaient, avec la vidéo, une nécessité; sans doute d'abord en raison de la complexité technique des installations, mais très vite surgissent des raisons d'ordre méthodologique : les projets d'utilisation de la vidéo, dès lors qu'ils visaient à s'insérer dans les programmes de formation, impliquaient le concours de multiples compétences, celles liées aux différentes disciplines, celles des maîtres-formateurs autant que celles des professeurs d'école normale. Enfin, au fur et à mesure que se développaient les expériences de vidéo-formation, s'est accentuée au niveau même des « formés » cette dimension de travail en groupe : la vidéo n'appartait pas seulement une perspective d'individualisation de la formation, elle ouvrait aussi pour les stagiaires une possibilité nouvelle d'échange et de mise en commun de leurs propres essais pédagogiques, dans leur préparation et dans leur analyse. Il n'est guère aujourd'hui de pratiques de vidéo-formation qui n'impliquent dans leurs principes méthodologiques cette médiation du groupe par laquelle s'opère, dans le prolongement même de l'objectivation que provoque la vidéo, la socialisation de l'acte d'enseigner.

OPÉRATION CFTV

Tout commence à prendre forme au seuil des années 70. Avec un plan de formation initiale porté à deux ans, les écoles normales départementales se voient alors confirmées dans leurs missions de formation professionnelle. Bientôt, dès 1972, va se mettre en place la formation continuée des instituteurs en exercice. C'est dans ce contexte que les Conseils généraux vont, les uns après les autres, doter leurs écoles normales de circuits fermés de télévision (CFTV), équipements modernes qui leur permettront de remplir leurs nouvelles missions. S'appuyant sur les expériences étrangères connues et surtout sur celles qui, en France (2), ont déjà commencé d'explorer quelques voies dans ce domaine, notamment au Centre audiovisuel de l'ENS de Saint-Cloud, l'Inspection générale de la formation des maîtres (3) organise, à cette époque, à l'adresse des directeurs d'école normale, toute une série d'actions de sensibilisation. Elles commencent en 1970 : c'est le véritable coup d'envoi de l'opération CFTV. Ces actions n'ont pas seulement pour objet d'informer sur les niveaux d'équipement et leurs fonctionnalités respectives, sur l'éventail des perspectives de

2 - L'école normale académique de Lille, équipée dès 1964, a constitué le premier terrain d'expérimentation.

3 - Citons surtout A. Biancheri et R. Duma.

formation que ces équipements rendent possibles, elles visent déjà à développer un esprit de coopération et d'échange entre les établissements (4).

Menées de manière concertée par l'équipe du CAV de Saint-Cloud (5) et la division « Formation » de l'OFRATEME, ces actions de formation, conduites durant une semaine au sein même des établissements nouvellement équipés, se poursuivront jusqu'en 1978. D'abord centrées sur la prise en mains du matériel, sur les règles à suivre en matière de préparation des enregistrements, elles vont progressivement évoluer vers une formation méthodologique des formateurs, les encourageant à se lancer dans des pratiques d'analyse de situations, d'autoscopie, de micro-enseignement, pratiques qui précisément étaient en cours d'essai et de développement dans les autres écoles normales, déjà engagées dans le processus.

Car telle est bien la caractéristique majeure de cette opération : engager les écoles normales dans un processus collectif de recherche-innovation visant à renouveler les pratiques de formation des maîtres. À l'origine, point de doctrine, ou très peu : tout se résume en cette note du 10 janvier 1972 intitulée « Recommandation relative aux circuits fermés de télévision pour la formation des maîtres ». Et puis, événement capital, est créé le 27 mars 1973, par arrêté ministériel, un « Comité de coordination chargé d'assurer le développement des actions entreprises pour la formation des professeurs d'école normale aux emplois des techniques modernes d'éducation et notamment des techniques audiovisuelles », instance qu'on prendra bien vite l'habitude d'appeler « Comité de coordination des écoles normales ». Prévu à l'origine pour mettre en synergie, au bénéfice de la formation des maîtres, les différentes compétences institutionnelles existantes en matière de « techniques modernes d'éducation », tout en les articulant à l'Administration centrale, son principal effet sera d'instaurer entre les équipes de formateurs un véritable réseau coopératif leur permettant d'échanger en permanence leurs expériences et leurs réflexions. Sont assignées à ce Comité les missions suivantes :

« - organiser une liaison régulière avec - et entre - les écoles normales équipées en matériels audiovisuels, les centres régionaux de recherche et de documentation pédagogiques, les écoles normales en instance d'équipement ;
- normaliser les équipements au sein des académies ;
- organiser le développement des actions de formation, la confrontation permanente des recherches en formation et des expérimentations (notamment l'organisation de la circulation de documents écrits et audiovisuels), la constitution et la diffusion de dossiers pédagogiques et techniques et utilisant les différents médias. »

4 - Voir, par exemple, l'allocation de l'Inspecteur général A. Biancheri du 4 juin 1970 aux directeurs d'école normale, ainsi que la note du 10 janvier 1972 (BOEN). Le n° 18 de la revue *Média* (décembre 1970) rend compte, sous le titre « Un message aux messagers », du premier stage de sensibilisation des directeurs d'école normale.

5 - M. Fauquet, S. Strasfogel, C. Schlienger, J.J. Renault et S. Lacroix. Cf. *Média*, n° 48, sept. 73.

Grâce à cette mise en réseau « l'opération CFTV » allait prendre toute son ampleur. Dès 1973, avec la mise en place de séminaires nationaux puis régionaux (6), les utilisateurs des circuits fermés de télévision, paraissaient s'orienter dans trois directions sensiblement différentes. Si la vidéo permet l'observation de situations et de compartements, elle permet aussi de produire et d'exploiter des documents à intention didactique, elle peut être également un moyen d'expression et de communication. Ainsi, comme le met en évidence le tout premier bulletin de liaison *Formation des maîtres* (7), à côté de la vidéo-formation, en tant que méthodologie d'analyse à visée référentielle ou réflexive, s'annoncent d'autres voies d'utilisation de la vidéo. Les formateurs l'utilisent aussi pour produire, ou faire produire par leurs stagiaires, des documents didactiques ; ils sont encore peu nombreux car les moyens de montage sont relativement rudimentaires et les copies souvent de qualité médiocre : cette direction conduira plus tard à l'opération « Réseau », opération qui visera, entre autres, à échanger entre les établissements les documents produits, à recueillir les réactions des utilisateurs et ainsi, par effet en retour, à réfléchir sur les conditions de transmissibilité d'un document. Une autre voie d'utilisation de la vidéo, encore timide dans les débuts, incitera les formateurs à réintégrer dans leur approche les moyens audiovisuels dits « légers » : il s'agit d'abord, par des pratiques sémiotiques d'analyse et d'expression, de former les stagiaires à l'audiovisuel, il s'agira plus tard de les amener à introduire dans leurs classes les langages de l'image ; ce sera l'opération « Média-langages », à laquelle seront associées plusieurs centaines de formateurs. L'opération CFTV aura été ainsi un déclencheur. En 1980, quand « Média-formation » prend la relève du Comité de coordination, on ne parle plus de circuits fermés de télévision, mais de technologie éducative, de centres de ressources, de multimédia, de vidéo-formation ou encore de laboratoires d'essais pédagogiques. Les matériels ont évolué, les pratiques se sont diversifiées, et les cadres institutionnels ont de nouveau changé.

33

De toutes les pratiques initiales d'utilisation de la vidéo, ce sont incontestablement celles que l'on rassemble aujourd'hui sous le terme générique de « vidéo-formation » qui s'avèreront à la fois les plus originales mais aussi les plus dépendantes des fluctuations institutionnelles. La vidéo-formation elle-même enferme une pluralité de pratiques, pour ne pas dire de « méthodologies », qui ont toutes en commun de retentir sur le processus même de formation. Ainsi, dès le second bulletin de liaison (8), les pratiques de vidéo-formation se confrontent au sein de trois probléma-

6 - Ces séminaires permettent, selon les mots d'A. Biancheri, « de récupérer, de mettre en forme et d'élucider l'énorme expérience qui s'approfondit ainsi aujourd'hui au sein des écoles normales », « Circuits fermés de télévision et écoles normales », in *Les amis de Sèvres*, n° 3, septembre 1975.

7 - S. Maire et G. Mottet, *Formation des maîtres*, n° 1, Ofrateme, 1975. Voir aussi *Média*, n° 75-76, décembre 1975.

8 - S. Maire et G. Mottet, *Formation des maîtres*, n° 2, Ofrateme, 1976.

tiques différentes : l'analyse des besoins en formation, l'analyse des situations éducatives, le micro-enseignement. Déjà, comme on le voit, ce ne sont plus des utilisations de la vidéo que l'on présente et discute, mais des « dispositifs de formation », c'est-à-dire des systèmes où viennent s'articuler de manière dynamique, autour de l'instrument vidéo, tout un ensemble de médiations et de supports de travail.

De la vidéo « passe-muraille » qui permet de voir sans être vu jusqu'à la vidéo-processus qui s'incorpore au faire comme une capacité d'analyse et de régulation, le trajet de la vidéo-formation dans les écoles normales fut sinueux et parsemé d'embûches. Le chemin parcouru donne aujourd'hui tout son sens à ce défi qu'A. Biancheri décelait déjà dans les premiers pas de la vidéo-formation : « *Mais qui saura circonscrire à l'avance les processus d'invention qui peuvent s'instaurer aujourd'hui dans les écoles normales ?* » (9)

LES ÉTAPES DE LA VIDÉO-FORMATION

En l'espace d'une quinzaine d'années, de 1969 à 1986, les écoles normales subissent une véritable mutation. C'est précisément dans cet intervalle que naît, se développe et s'achève la vidéo-formation dans l'ensemble du réseau des écoles normales. À première vue, il n'est pas facile de reconstruire les grandes lignes d'évolution qui parcourent cette histoire et les changements majeurs qui en marquent les étapes. La première raison en est que les utilisations des circuits fermés de télévision, n'étant pas réglées d'avance par des prescriptions officielles, vont donner lieu à un intense foisonnement d'expériences. La deuxième raison en est que les établissements n'avancent pas d'un même pas : les décalages sont importants, aussi bien sur le plan des équipements que sur celui des usages. Il faudra environ une dizaine d'années pour que toutes les écoles normales soient dotées de matériel vidéo. Et, une fois équipées, elles ne vont pas, non plus, s'engager dans les mêmes voies, ni explorer les mêmes domaines de pratiques. Mais les traces de ces pratiques et des réflexions qu'elles suscitaient existent : constamment, durant cette période, les expériences se sont échangées, confrontées, et tous les séminaires du CCEN puis de Média-formation, tous sans exception ont donné lieu à des bulletins de liaison, de plus en plus consistants, organisés autour de problématiques de mieux en mieux cernées. Ces documents écrits, qui ont largement été diffusés dans le réseau des écoles normales, ne sont pas seulement des témoignages qui reflètent une histoire, ils ont contribué à la façonner, à la précipiter. On trouve aussi un écho de ce mouvement collectif dans plusieurs écrits, à destination d'un plus large public (10).

34

9 - Cf. « Circuits fermés de télévision et écoles normales », *op. cit.*

10 - Par exemple, G. Mialaret, *La formation des enseignants*, PUF, QSI, 1977, chap. 7 ; D. Zay, « L'audiovisuel, facteur d'innovation dans la formation des enseignants ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 63, INRP, 1983, pp. 13-31 ; G. Ferry, *Le trajet de la formation*,

On peut distinguer, dans ces évolutions collectives des pratiques de vidéo-formation, cinq étapes principales, au cours desquelles les apports méthodologiques vont s'échelonner en vagues successives, se superposer, entrer en complémentarité, et s'intégrer peu à peu dans des perspectives plus larges. Nous les caractériserons par les appellations suivantes :

- l'observation des classes,
- l'autoscopie,
- le micro-enseignement, première manière,
- le micro-enseignement, deuxième manière,
- les laboratoires d'essais pédagogiques.

Les quatre premières de ces périodes se caractérisent chacune par l'émergence d'un mode de formation nouveau qui entre en « débat » contradictoire avec les orientations qui précèdent : ainsi, la confrontation initiale entre observation directe et observation par CFTV en annonce d'autres, entre hétéroscopie et autoscopie, puis entre autoscopie et micro-enseignement ; apparaît alors une différence d'orientation qui se fait jour entre deux formes de micro-enseignement. Enfin, se dessine, au moment de la mise en place, en 1979, du nouveau plan de formation, un cadre méthodologique nouveau qui reprend et rééquilibre tous les apports antérieurs en fonction des nécessités de la formation. Ainsi, d'étape en étape, se construisent, autour de l'outil vidéo, des dispositifs novateurs dont la structuration autant que la souplesse croissantes leur permet de s'intégrer de mieux en mieux aux contextes de formation. La vidéo va devenir, chemin faisant, cet « instrument polémique » au travers duquel se repensent les enjeux, les principes et les méthodes de la formation des enseignants (11). Évoquant les développements de la vidéo-formation dans les écoles normales, M. Linard souligne justement que « *ce glissement de la pratique de l'outil à la réflexion sur les méthodes, les objectifs et les principes mêmes à la base de la formation qui l'utilise, donne un exemple intéressant d'enclenchement d'innovation.* » (12)

35

1. L'observation des classes

Au début des années 70, la télévision en circuit fermé ne se limite plus à transmettre en direct ce qui est filmé, les magnétoscopes permettent désormais une observation en différé et donc, si nécessaire, une répétition de l'observation. Les pratiques

Dunod, 1983 (pp. 72-77) ; M. Postic et J.-M. De Ketele, *Observer les situations éducatives*, PUF, 1988 (pp. 257-268) ; M. Altet et J.D. Britten, *Micro-enseignement et formation des enseignants*, PUF, 1983 (chap. V. « Place du micro-enseignement dans la formation des enseignants », pp. 202-223).

11 - G. Mottet, *Bulletin de liaison*, n° 5, 1979. Expression citée par G. Ferry, *op. cit.*

12 - M. Linard, *l. Prax, Images vidéo, images de soi...*, Dunod, 1984, p. 19.

d'observation des classes (13) permettent de relier, dans la formation des maîtres, les apports théoriques aux réalités du terrain. Elles présentent cependant une double difficulté : elles sont difficiles à organiser sur le plan matériel, et difficiles à encadrer, à guider, car d'une part comment savoir à l'avance ce qu'on va voir, et d'autre part, même quand les stagiaires sont tous rassemblés dans la même classe, comment savoir s'ils ont bien vu la même chose?... On soupçonne alors tout l'intérêt que peut présenter l'enregistrement vidéo d'une séquence de classe pour placer les stagiaires dans de meilleures conditions d'observation et d'analyse.

Peu à peu se dégagent, avec l'expérience, les apports spécifiques de l'enregistrement vidéo, qui vont changer les problématiques de l'observation de classes. La leçon enregistrée devient un « document », une inscription stable, on peut lui appliquer des grilles d'observation, même sans être un observateur chevronné (14). Elle commence à perdre ainsi son statut de modèle à imiter pour devenir un objet d'étude que l'on examine à distance. L'on en vient aussi nécessairement à se poser la question de ce qu'il y a à voir, et pas seulement à entendre, dans une situation pédagogique. Et puis, que veut-on analyser au juste de cette situation ? Quels sont les observables pertinents ?

Autant de questions qui vont amorcer de sensibles évolutions dans la façon de regarder l'acte d'enseignement. D'une centration sur les contenus de la leçon, l'intérêt se déplace bientôt sur la mise en situation, sur les interactions, sur les comportements. Dès lors, la vidéo apparaît surtout comme un instrument pour apprendre à observer. Quand les matériels seront devenus plus maniables, ce seront les stagiaires eux-mêmes qui filmeront, et non plus seulement les formateurs ou les spécialistes audiovisuels. Le rôle structurant du formateur aura été en partie délégué à l'instrument.

2. L'autoscopie

Cependant que se développent les pratiques d'observation de classes par circuit fermé de télévision, se mettent en place d'autres pratiques qu'on désigne alors du terme d'autoscopie. Apparaît peu à peu sous cette appellation toute une variété de situations de formation dans lesquelles la vidéo va jouer un rôle essentiel de feedback (15). C'est à partir de 1972 qu'on note les premières tentatives faites dans les

13 - Cf. M. Fauquet et S. Strasfogel, *L'audiovisuel au service de la formation des enseignants*, Delagrave, 1972.

14 - Les grilles d'observation et plans d'analyse, mis au point par les chercheurs (cf. De Landscheere, *Comment les maîtres enseignent*), suscitent à cette époque, un vif intérêt, qui se maintiendra jusque vers 1977, au moment où paraît l'ouvrage de M. Postic, *Observation et formation des enseignants*.

15 - M. Linard, *Les effets du feedback par télévision sur le processus enseigner-apprendre en situation de groupes-classe*, Thèse de 3^e cycle, Paris X Nanterre, octobre 1973.

écoles normales. L'autoscopie fait alors l'objet de nombreux débats : les uns portent sur sa réelle efficacité pour modifier les comportements, les autres sur les dangers psychologiques qu'une telle pratique comporte pour l'individu (16).

Avec l'autoscopie s'introduit ce qui fait toute la spécificité de la vidéo : ses usages réflexifs. L'observation ne porte plus sur des réalités extérieures mais sur son propre comportement ; la vidéo invite à établir un lien entre les intentionnalités que l'on manifestait en cours d'action et les conduites telles qu'on peut, après coup, les observer de l'extérieur. Cette dissociation peut déclencher des prises de conscience, elle peut aussi être source de blocages ; aussi ces pratiques d'auto-confrontation ont-elles toujours été associées à un principe de volontariat. Ont été par ailleurs introduites un certain nombre de médiations pouvant offrir des garanties tout à la fois psychologiques et méthodologiques : tant en ce qui concerne les modalités du filmage que celles de l'exploitation de l'enregistrement. Il est clair que cet usage de la vidéo amène les formateurs à repenser leur rôle de conseillers : ils ne sont plus les seules sources de feed-back, et les seuls garants d'une vérité pédagogique comme ils pouvaient encore l'être avec les leçons d'essai.

D'une manière générale, la réflexivité propre à la vidéo ne sera plus concentrée sur un seul individu mais va se propager dans deux directions. Son pouvoir réflexif concernera tout le groupe de stagiaires dès lors que ceux-ci auront été, d'une façon ou d'une autre, partie prenante dans la situation qui fait, à travers l'enregistrement, l'objet de l'analyse, c'est-à-dire se seront impliqués dans sa préparation, dans son observation ou dans son filmage. Par ailleurs, un groupe de stagiaires pourra, grâce à une vidéo de second degré, se revoir en train d'analyser une situation : cet enchaînement récursif permettra surtout une explicitation des représentations de la pratique enseignante et des modèles sous-jacents qu'elles enferment.

3. Le micro-enseignement, première manière

Alors que les pratiques d'autoscopie commencent à se répandre, les formateurs engagés dans les utilisations de la vidéo sont à la recherche de modes de formation qui permettraient d'aborder de front le difficile problème des apprentissages professionnels : non plus seulement voir faire ou se voir soi-même en train de faire mais réellement *apprendre à faire*. C'est dans cette optique que, durant les séminaires de l'année scolaire 1974-1975, ils échangent leurs informations et discutent des possibilités d'introduire les techniques du micro-enseignement (« micro-teaching ») (17).

16 - Cf. par exemple, « Table ronde sur l'autoscopie » dans *Sonovision*, n° 67, mai 1974. Cf. aussi, quelques articles de M. Linard et I. Prax, rédigés entre 1974 et 1978, et repris dans *Images vidéo, images de soi* (1984).

17 - Mises au point depuis une dizaine d'années à l'Université de Stanford, aux États-Unis, ces techniques sont connues du public français à travers la traduction de l'ouvrage de D. Allen

Alors, simultanément, après quelques tentatives limitées ici et là, se mettent en place à la rentrée 1975, dans sept écoles normales, les premières expériences significatives de micro-enseignement (18). Les formateurs qui s'engagent dans le micro-enseignement en retiennent surtout le principe de la réduction des situations d'essai, celui du *feed-back* centré sur les comportements qui font l'objet de l'entraînement, enfin celui de la *reprise*, c'est-à-dire du retour à l'action après la phase d'analyse. Essai/analyse/reprise constitue donc la triade élémentaire autour de laquelle se construisent les dispositifs de micro-enseignement.

Le micro-enseignement se démarque ainsi de l'autoscopie sur plusieurs points essentiels.

- Alors que les pratiques d'autoscopie laissent intactes les situations qui font l'objet de l'enregistrement, leur conservant autant que faire se peut leurs caractéristiques « naturelles », le micro-enseignement intervient sur ces situations, les aménage de manière à permettre à l'élève-maître de s'exercer à quelques habiletés sans être confronté d'un coup à toutes les difficultés d'une situation complexe. Ces « micro-situations » sont avant tout des essais ayant valeur d'entraînement. Elles sont réduites à la fois quant au nombre d'élèves et quant à la durée, ce qui limite les contenus abordés et les activités proposées, la conduite et la gestion de ces activités s'en trouvant simplifiées pour l'apprenti-enseignant.
- La phase d'analyse dans le micro-enseignement est réglée par un principe de pertinence : on ne discute que de ce qui fait, aujourd'hui, l'objet de l'apprentissage de la part du « prestataire » et non pas de tous les aspects de la situation. Les observateurs, d'ailleurs, n'utilisent plus des grilles toutes faites, ils s'en forgent d'autres, provisoires, qui ne retiennent que les indicateurs des compétences travaillées.
- Mais le point essentiel sur lequel cette phase d'analyse se démarque totalement d'une autoscopie, c'est qu'elle débouche sur une nouvelle situation d'essai, permettant à l'élève-maître d'améliorer sa prestation en y apportant les modifications envisagées. L'échéance du savoir-faire n'est plus remise à plus tard.

Une dimension importante des expériences françaises de micro-enseignement est l'organisation du groupe des stagiaires. Tous les stagiaires sont au travail, chacun a un rôle dans le dispositif, et la rotation des rôles, d'une séance à l'autre, fait partie des règles du jeu. En particulier, la phase d'analyse ne se limite pas au visionnement,

et K. Ryan, *Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants*, Dunod, 1972. Le micro-enseignement commence également à faire l'objet d'une présentation et d'une réflexion au cours de stages destinés aux écoles normales nouvellement équipées.

18 - Ces expériences font l'objet d'une première présentation dans : S. Maire et G. Mottet, *Formation des maîtres*, n° 2, *op. cit.*, pp. 113-215. Cf. aussi, un aperçu dans S. Maire et G. Mottet, « Autoscopie, micro-enseignement et formation des maîtres », *Média*, *op. cit.*, n° 75-76, pp. 17-26. On trouve des tableaux comparatifs détaillés de ces expériences dans : G. Mottet, *Formation des maîtres*, n° 3, 1996, pp. 73-95.

elle est une phase d'échange et de discussion, et il arrive assez souvent que ce soit un stagiaire qui s'entraîne à la conduire. Ce climat de coopération et de réciprocité, cette centration sur les tâches, contribuent fortement à dédramatiser la confrontation à l'image de soi. Par ailleurs, de plus en plus, la situation fait l'objet d'une préparation commune, ce qui donne à ceux qui vont l'observer une part de responsabilité dans sa réalisation. Et puis la caméra se centre de plus en plus souvent sur les activités des élèves : on y recherche justement les effets de la conduite pédagogique mise en œuvre. En l'absence de modèles préalables, clairement explicités, auxquels on eût pu les confronter, les savoir-faire de l'enseignant se définissent de plus en plus comme des savoir-faire faire.

4. Le micro-enseignement, seconde manière

Commencées en 1975, les expériences de micro-enseignement vont se poursuivre en s'amplifiant jusqu'à la mise en place de la nouvelle formation des instituteurs en 1979 (19). C'est au cours de l'année 1977-78 qu'apparaissent, dans le foisonnement des actions et des idées, les premiers signes annonciateurs d'un changement de perspective. Le micro-enseignement s'était introduit sous le signe d'une rupture par rapport à l'autoscopie ; les évolutions qui se dessinent maintenant se font au sein même des pratiques de micro-enseignement. Elles sont souvent le fait des mêmes formateurs, qui en viennent à essayer d'autres façons de procéder. Ainsi, jusqu'en 1980, sous le terme générique de « micro-enseignement » se regrouperont toute une variété de procédures de formation qui ont, à l'évidence, comme un air de famille (20).

Durant ces années qui précèdent la mise en place du nouveau plan de formation caractérisé par le système des UF (unités de formation), le souci primordial des formateurs qui sont engagés dans ces expériences est d'articuler, de manière réaliste et fonctionnelle, le micro-enseignement aux différentes composantes de la formation : ils se placent dans une perspective d'intégration. Intégration, d'abord, dans une progression de formation pour les élèves-instituteurs ; intégration, ensuite, des différentes disciplines ; intégration, enfin, aux progressions mêmes des élèves des classes avec lesquelles on travaille.

Ce souci d'intégration va induire tout un ensemble d'évolutions (21). Tout en conservant la même structure de base (micro-situation - analyse - action reconstruite), le

19 - Durant l'année 1976-1977, on dénombre une quinzaine d'écoles normales à s'être engagées dans cette voie ; l'année suivante, ce chiffre a doublé.

20 - Cf. G. Mottet (dir.), « Aspects de la vidéo-formation dans les Écoles normales » ; tome 2, Le micro-enseignement, *Formation des maîtres*, n° 5, 1979.

21 - Ces évolutions doivent beaucoup à l'action et à la réflexion de Marie Chabbert qui fut de 1978 à 1980 la principale animatrice de l'expérimentation ministérielle sur le micro-enseignement.

nouveau micro-enseignement (22) va se définir comme une « expérimentation collective de stratégies pédagogiques », par opposition à un « micro-enseignement par habiletés », centré sur l'acquisition individuelle de compétences pédagogiques.

Les différences entre la nouvelle conception qui se fait jour et la précédente orientation se situent sur trois plans (23).

- D'abord, l'opposition entre la notion de *stratégie* et celle d'*habileté* manifeste un changement de niveau d'appréhension de l'acte pédagogique : on marque désormais la volonté de se situer à un niveau plus global et plus fonctionnel de la conduite enseignante : on entend objectiver l'acte pédagogique, analyser non plus la conduite personnelle d'un enseignant mais plutôt une conduite d'enseignement ; enfin, la notion de stratégie implique que la conduite enseignante se définisse non pas *a priori* mais par rapport aux activités d'apprentissage des élèves et aux imprévus qui les caractérisent.
- La seconde différence qui apparaît et qui accentue la mise en commun des apprentissages effectués dans le cadre des séances de micro-enseignement, est étroitement liée au fonctionnement *collectif* qui caractérise ces séances. De plus en plus, les préparations sont communes et le stagiaire qui prend en main la situation met en œuvre une stratégie définie par le groupe ; il en est en quelque sorte le délégué ; dès lors, le second essai pourra être assuré par un autre stagiaire, ce n'est plus une reprise mais une variation, une suite ou une alternative.
- Enfin, à côté du mode de formation par entraînement qui caractérise la première période, les pratiques de micro-enseignement qui se développent par la suite vont instaurer progressivement un *mode de formation par expérimentation*. Dans un texte de 1980 (24), à un moment où synthèse est faite des différentes expériences de micro-enseignement afin d'en transférer les acquis méthodologiques dans la nouvelle formation des instituteurs, cette différence entre les deux manières est ainsi caracté-

22 - Cf. G. Mottet, « Avant-propos » in « Aspects de la vidéo-formation dans les Écoles normales » ; tome 2, *Le micro-enseignement*, op. cit., pp. 253-258. Cf. aussi « Éléments pour une typologie des pratiques de micro-enseignement » (1980), repris dans *Laboratoires d'essais pédagogiques*. Dossier de présentation, 1983. Ce dernier texte est amplement cité et commenté dans : M. Altet et D. Britten, *Micro-enseignement et formation des enseignants*, 1983, p. 205 et sq.

23 - Les transformations qui s'opèrent durant cette phase, conduisant du micro-enseignement initial à la mise en place des laboratoires d'essais pédagogiques, ont été retracées et analysées dans deux textes postérieurs : G. Mottet, *Du micro-enseignement aux laboratoires d'essais pédagogiques*, Actes du VI^e Congrès de l'AIPERP, 1987 ; N. Faingold, *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*, Thèse de doctorat, 1993. L'ouvrage collectif *Les laboratoires d'essais pédagogiques* (Média-formation, 1985) évoque aussi, à grands traits, ces évolutions qui vont conduire aux méthodologies LP.

24 - G. Mottet, « Éléments pour une typologie des pratiques de Micro-enseignement », op. cit.

risée : « 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... en vue d'en définir la meilleure adaptation aux objectifs visés et aux possibilités des élèves ». Dispositif initialement conçu pour apprendre à faire la classe, le micro-enseignement en vient ainsi à se donner pour objectif de développer par rapport à la pratique enseignante une attitude de recherche et d'expérimentation.

Ces changements d'orientation introduisent dans le dispositif de micro-enseignement d'autres rythmes et d'autres scansion. La succession essai/analyse/reprise faisant de l'analyse un moment de feed-back permettant de passer d'une action initiale à une nouvelle action modifiée. L'enchaînement conception/essai/analyse/variation/comparaison donne à l'action un rôle d'épreuve ou de test par rapport aux conceptions préalables qui prennent valeur d'hypothèses. Le temps des préparations s'allonge, tout le groupe y participe, c'est un moment essentiel : celui où les connaissances vont se traduire en actes, le moment de l'opérationnalisation des idées. La phase d'analyse prend alors un autre sens : les feed-back ne sont plus destinés seulement à celui qui a mis en œuvre la situation pédagogique, mais à tous ceux qui l'ont conçue. Elle ne vise plus à un remaniement de l'action mais à un *remaniement des conceptions*. Le nouveau micro-enseignement tisse de tout autres rapports entre la théorie et la pratique.

Durant cette période d'évolution des pratiques de micro-enseignement, la centration sur les *activités des élèves*, déjà amorcée dans la phase précédente, s'accroît. La caméra explore le travail des élèves dans la situation qui leur a été proposée, pour tenter désormais de comprendre, à travers leurs conduites observables, comment ils s'y prennent pour réaliser la tâche demandée, quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent, à quels résultats ils parviennent. À la prise d'information par vidéo commencent alors à s'ajouter d'autres matériaux d'analyse susceptibles d'apporter des renseignements supplémentaires. D'abord les traces mêmes de l'activité des élèves : il faut apprendre à les analyser en rapport avec les contraintes de la tâche. Et puis, des tentatives commencent à se faire qui visent à associer plus étroitement le groupe d'élèves au travail de formation des normaliens (25) : un même groupe est suivi d'une séance à l'autre ; les enfants sont associés au visionnement et invités à dire eux-mêmes comment ils ont vécu la situation. Les processus d'apprentissage commencent à apparaître au point focal de la vidéo-formation.

25 - Cf. par exemple : A. Mary, J. Foucault, « Recherche sur le micro-enseignement comme moyen de formation par expérimentation : stratégie éducative et intégration du groupe-enfant », in « Aspects de la vidéo-formation » ; tome 2, Le micro-enseignement, *op. cit.*

5. Les laboratoires d'essais pédagogiques

■ La naissance d'un projet

Nous sommes en 1979. Toutes les écoles normales alors sont équipées en matériel vidéo. L'installation fixe d'un circuit fermé de télévision n'est qu'une modalité technique parmi d'autres, les séances de vidéo-formation ne sont plus confinées dans les murs de l'école normale. Les pratiques d'observation vidéo des situations pédagogiques et celles d'autoscopie, devenues plus familières aux formateurs, sont de plus en plus, associées aux pratiques de micro-enseignement qui, dans ses évolutions récentes, en a intégré et réarticulé, sous d'autres formes, les problématiques. Depuis 1978, se déroule dans une vingtaine d'établissements une expérimentation sur le micro-enseignement, que la Direction des Écoles a inscrite à son programme pour une durée de deux ans. Dans ce cadre, une réflexion en profondeur peut se développer qui permet de conceptualiser les expériences entreprises dans ce domaine et de les comparer quant aux différentes façons d'articuler les processus de formation qu'elles mettent en jeu. Cette explicitation des pratiques vise à en assurer une plus large diffusion. C'est dans ce contexte qu'est annoncé le nouveau plan de formation des instituteurs.

Le plan de formation qui se met en place à la rentrée 1979, porte la formation initiale à trois ans. Dès que ce plan est annoncé, l'ensemble des formateurs regroupés au sein du Comité de coordination se mobilise pour que soient prises en compte, dans la nouvelle formation, les innovations développées depuis une dizaine d'années dans les écoles normales en matière de technologies éducatives et les perspectives qu'elles ouvrent pour la formation des maîtres. Lors du séminaire national de Grenoble (26), en mai 1979, un texte de synthèse est élaboré à l'adresse du nouveau Directeur des Écoles, R. Couvau, et lu publiquement en sa présence (27). Face à un plan qui donne toutes les apparences d'une formation morcelée et distribuée selon des lignes d'articulation peu évidentes, ce texte entend afficher une visée intégratrice : intégration de la théorie et de la pratique, intégration des différentes disciplines, intégration des différents langages et supports de communication, intégration de la formation et de la recherche. A. Biancheri fera remarquer, entre autres, que les différentes catégories de formateurs qui travaillent au sein du Comité de coordination le font « dans le souci de partager et non pas de se répartir "pratique" »

26 - Parmi les universitaires présents à ce séminaire, on relève les noms de M. Fauquet, J. Guglielmi, G. Langouët, M. Linard, F. Mariet, G. Mialaret, J. Pocztar, I. Prax, M. Roger, F. Winnykamen. G. Belbenoit, doyen de l'Inspection générale de la formation des maîtres, était également présent, ainsi que A. Biancheri, toujours responsable des actions du CCEN pour l'Inspection générale.

27 - « Pour une formation intégrée. Propositions du Comité de coordination relatives à la rénovation de la formation professionnelle des instituteurs », in « Aspects de la vidéo-formation dans les Écoles normales » ; tome 1, *op. cit.*

et "théorie" » (28). Le message semble entendu ; le CCEN, désormais rattaché à la Direction des Ecoles et bientôt relayé par la mission « Média-formation », est invité à faire des propositions très concrètes.

Les formateurs, qui se situent dans le champ de la vidéo-formation, vont, dès la rentrée 79, être amenés à repenser leurs pratiques en vue de les adapter aux nouveaux cadres et rythmes de la formation. Est ainsi recherchée une cohérence selon deux axes prioritaires : celui de l'articulation entre une formation transversale et une formation disciplinaire, d'une part ; celui de l'articulation des moments théoriques et pratiques de la formation, d'autre part. Lors de rencontres interacadémiques et nationales, ils se donnent une triple tâche : d'abord, rechercher toutes les insertions possibles de la vidéo-formation et tous les regroupements d'heures qui en permettraient la pratique ; ensuite, concevoir un nouveau cadre méthodologique intégrant dans un même esprit les différentes expressions de la vidéo-formation ; enfin, se préparer à rendre ces méthodologies largement accessibles aux formateurs de toutes disciplines, de manière à pouvoir les impliquer dans un réel travail d'équipe.

Très vite les réflexions débouchent, en janvier 1980, sur un projet d'expérimentation qui sera inscrit au programme de la Direction des Ecoles et lancé dès la rentrée suivante dans onze écoles normales (29). Le titre complet en est : « *Projet d'expérimentation, dans quelques écoles normales, de modes de fonctionnement d'un LABORATOIRE D'ESSAIS PÉDAGOGIQUES* en vue de déterminer les conditions optimales de la coordination, à travers l'ensemble des UF, des objectifs pratiques de la formation initiale des instituteurs ». Le support en est confié à l'école normale d'instituteurs de Tours (30). Le succès sera tel qu'on parlera plus tard couramment des méthodologies LP (ou LEP) pour évoquer la façon dont la vidéo-formation s'est pratiquée dans les écoles normales à cette époque, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue ou dans les actions d'animation sur les terrains. Le « laboratoire », s'il impliquait une distanciation, n'a pas entraîné une distance d'avec les réalités du terrain, bien au contraire.

43

28 - « Éditorial », in « Aspects de la vidéo-formation », *op. cit.*

29 - Au terme de « micro-enseignement », que l'on juge trop chargé de malentendus et trop peu fédérateur, se substitue bientôt une expression dont l'origine se trouve dans un texte de juin 1978. Cf. G. Mottet, « *Actuellement... le micro-enseignement ne fait pas partie intégrante du programme de formation. Entre les cours théoriques à l'école normale et les stages pratiques sur le terrain, il serait pourtant fort souhaitable de pouvoir disposer d'un laboratoire d'essais pédagogiques qui serait en quelque sorte un lieu intermédiaire... pourraient avoir également leur place* ». « Avant-propos » in « Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles normales » ; tome 2, *Le micro-enseignement, op. cit.*, p. 258. Le choix de l'expression « *laboratoires d'essais pédagogiques* » est entériné en décembre 1979 au cours d'un séminaire interacadémique à l'EN de Dijon.

30 - Cette expérimentation sera animée par L. Angelini et G. Mottet, et suivie par G. Noël et A. Biancheri.

■ Que propose le LP ?

Dans un premier temps, le LP ne se présente pas comme un renouvellement des méthodologies de vidéo-formation par rapport aux étapes précédentes, mais plutôt comme un vecteur de diffusion et de vulgarisation. L'opération LP qui se met en place en 1980 propose d'intégrer dans un cadre de fonctionnement, reconnu et accepté par l'institution, un ensemble de pratiques de formation dont les derniers développements démontraient la pertinence et la faisabilité. Le propos du LP est cependant novateur si l'on se place du point de vue des pratiques courantes de formation ; il est, de plus, en opposition avec les découpages multiples qu'instaure le nouveau plan. Mais la Direction des Écoles accepte la contradiction et l'encourage même : « cette formation est évolutive », disent ses concepteurs, et l'on sait à quel point elle le sera en effet...

Le LP ne prône pas l'utilisation de la vidéo, pour elle-même mais propose de mettre la vidéo au service d'une « formation méthodologique dans un cadre interdisciplinaire articulant théorie et pratique » (31). Le LP se présente fondamentalement comme une « *structure d'essai de la pratique enseignante* ». Son objectif est de rassembler en un cadre commun les objectifs méthodologiques qui « traversent » toutes les UF en ce qu'elles visent toutes, chacune en son domaine, au développement des compétences professionnelles que met en jeu la pratique enseignante. Pour réaliser ces objectifs transversaux, le LP propose justement un cadre méthodologique « instituant » dont l'originalité est de permettre une mise en relation fonctionnelle d'expériences et de connaissances, par un « jeu alterné d'essais et d'analyses ». L'articulation théorie-pratique est donc au cœur de ce dispositif, dont la vidéo d'une part, le travail en groupe d'autre part, constituent les médiations essentielles. Voici comment, en avril 1980, est présenté ce projet : « *Le LP repose sur une certaine 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 LP 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.* » (32)

On voit que le LP établit un isomorphisme entre deux niveaux méthodologiques : celui des activités de formation qu'il propose dans un cadre interdisciplinaire et celui

31 - Expressions et citations sont extraites de documents d'étude (rédigés par G. Mottet) préparatoires au lancement de l'expérimentation et repris, en partie, dans le dossier de présentation « Laboratoires d'essais pédagogiques », 1983.

32 - G. Mottet, documents d'étude LP, cité par G. Ferry, *Le trajet de la formation*, Dunod, p. 76.

des activités d'enseignement auquel il prépare. Equivalence de la « formation par... » et de la « formation à... ». C'est en faisant qu'on apprend à faire, et ceci ne vaut pas seulement de la mise en œuvre d'une séquence pédagogique, mais de toutes les activités qui lui sont liées, en amont comme en aval – préparation, observation, analyse, évaluation –, activités que se partagent les élèves-maîtres au sein du dispositif LP et qu'ils auront chacun, plus tard, à prendre à charge individuellement dans leur classe. À ce principe d'action, le LP ajoute un principe de réflexion sur l'action et un principe de variation : pouvoir réfléchir sur ce que l'on fait et pouvoir infléchir son action, la repenser, la réorganiser. Cet isomorphisme qu'instaure le LP entre activités de formation et pratique réelle (33) ne signifie pas que celle-ci soit prise comme modèle de référence; le LP ne vise pas à reproduire telle quelle la pratique enseignante, bien au contraire : par un enchaînement d'essais et d'analyses, il en propose la construction, déconstruction et reconstruction. Les différentes dimensions qui caractérisent ces activités de formation – le travail en équipe, l'auto-analyse, la confrontation des points de vue, l'analyse des situations, l'observation des apprentissages, l'attitude de questionnement, la recherche d'alternatives – sont autant de dimensions que le travail en LP vise, au bout du compte, à incorporer à la pratique enseignante. La conception de la formation que propose le LP enveloppe bel et bien une certaine conception de l'enseignement.

Le lien de cette approche transversale avec les logiques disciplinaires ne se fait pas au niveau d'un discours général mais au niveau même des situations d'apprentissage que construisent, conduisent et analysent tour à tour les élèves-maîtres, par la double médiation de la vidéo et du travail en groupe (34). Ces situations, sinon toujours réduites, en tout cas toujours aménagées à des fins spécifiques de formation, ne sont pas pour autant des situations de simulation : elles engagent des élèves réels, de différents niveaux scolaires, aux prises avec une tâche réelle qui implique notions et opérations relevant d'un domaine disciplinaire. Ces situations, lieux où s'articulent des stratégies d'enseignement et des processus d'apprentissage, sont construites et essayées par les élèves-maîtres, pour être ensuite analysées par eux, avec l'aide des formateurs. Il apparaît alors que la liaison théorie-pratique ne relève pas seulement d'un renvoi à d'autres moments de la formation, les cours et les stages dans les

33 - Cf. documents d'étude, 1980 : « *L'objectif de cette opération est de mettre au point et de développer dans un cadre interdisciplinaire de nouvelles méthodes de travail ayant la propriété d'instaurer une liaison étroite et fonctionnelle entre les contenus théoriques de formation et la pratique professionnelle réelle. À travers la mise en œuvre d'essais successifs, les instituteurs y apprennent, par une pratique réfléchie et rigoureusement contrôlée, à construire, conduire et analyser des situations pédagogiques aussi variées que possible. À cet effet sont utilisées différentes procédures d'observation et de décentration qui s'appuient de manière privilégiée, mais non exclusive, sur les possibilités de l'outil vidéo. La vidéo joue ici un rôle essentiel par le renvoi alterné qu'elle permet entre l'acte éducatif et son analyse théorique.* »

34 - De ce point de vue, la formation dite « pédagogique » n'est pas indépendante des formations disciplinaires, elle les recoupe nécessairement.

classes ; elle est pratiquée au sein même du dispositif LP. Allons plus loin : elle devient elle-même un objectif essentiel de la formation, car au travers de cet enchaînement entrelacé d'essais et d'analyses, les élèves-maîtres apprennent à relier leurs pratiques et leurs savoirs.

■ Le LP dans les turbulences

De 1979 à 1986, la formation initiale des instituteurs va connaître d'incessants réaménagements : on n'en compte pas moins d'une douzaine durant cette période, entraînant juxtaposition et chevauchement de plusieurs formules de formation. Il n'y a pas d'année qui soit semblable aux précédentes (35).

Commencée en 1980, pour une durée de trois ans, l'expérimentation des « laboratoires d'essais pédagogiques » avait pour objectif d'en explorer différentes modalités d'insertion institutionnelle (36) et d'en définir les conditions minimales de fonctionnement en vue de leur éventuelle extension. Les établissements, d'importance variable, qui y participent ne bénéficient pas à proprement parler d'un « statut expérimental » et les activités LP y sont donc développées dans des conditions ordinaires. Au départ, onze écoles normales sont chargées d'expérimentation ; elles seront au nombre de vingt durant l'année scolaire 1982-83, mais on en compte, cette année-là, cinquante à avoir mis en place des activités LP. C'est qu'entre temps, par delà l'expérimentation proprement dite, les réunions de réflexion et les actions de formation des formateurs, organisées dans le cadre du réseau Média-formation, ont permis à nouvelles équipes de se constituer. Après 1983, d'ailleurs, dans tous les établissements où les LP ont pu s'implanter, les activités se poursuivront et prendront quelquefois des formes inattendues ; elles s'appliqueront même aux actions de formation continue sur les terrains (37). La variation des contextes n'est plus un handicap : c'est qu'il existe en effet de nombreuses équipes de formateurs (38) dont les compétences dans le domaine aussi bien que les convictions et les stratégies d'adaptation sont maintenant bien éprouvées.

35 - Cf. le recensement qu'en fait M. Lecoindre dans « Les textes officiels de la formation initiale des instituteurs de 1979 à 1986 », *Recherche et formation*, n° 2, INRP, 1987.

36 - Cette période d'insertion institutionnelle des LP est retracée en détail dans la thèse de N. Faingold : *Décentration et prise de conscience. Étude des dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. 2^e partie : « Les laboratoires d'essais pédagogiques dans les écoles normales : conditions institutionnelles de fonctionnement », 1993, pp. 90-123.

37 - Voir par exemple les stages dits « FAR » (Formation-action-recherche), organisés par l'équipe de l'école normale de Cergy-Pontoise (Cf. la thèse de N. Faingold, *op. cit.*, 3^e partie : « Transfert des méthodologies LP en formation continue »).

38 - En 1983, dans les vingt établissements chargés d'expérimentation, on dénombre 200 formateurs engagés dans des activités LP.

Le rapport d'expérimentation (39) fait apparaître différentes formules d'insertion des activités LP qui varient d'un établissement à l'autre et selon les années de formation. Le plus souvent, ces activités se déroulent sur des plages interdisciplinaires constituées par des regroupements d'heures. C'est surtout sur la première année de la formation qu'elles ont pu s'organiser de manière satisfaisante; notons que le LP n'a jamais fonctionné pour un même groupe d'élèves-maîtres sur la durée totale de la formation. Les formules d'alternance entre école normale et terrain, en raison même des besoins qu'elles mettaient en évidence, ont provoqué une réelle dynamique des LP dont on percevait bien alors le rôle de lien qu'ils pouvaient jouer. Durant la période d'expérimentation, les activités LP sont en général comprises entre trois et six heures par semaine. En 1984, elles trouvent leur place dans les « modules de formation » dont certains comme « sciences de l'éducation » ou « technologies éducatives » ou « paliers de la scolarité » ont déjà un caractère transversal. Il faut noter aussi que l'instauration, à l'issue de cette formation, d'une épreuve d'« analyse de situation pédagogique » ne pouvait aller que dans un sens favorable aux laboratoires d'essais pédagogiques.

La variété même des formules d'organisation qui ont été explorées durant toute cette période met en évidence les conditions minimales qui s'avèrent indispensables au fonctionnement des activités LP en formation initiale. Par exemple, la possibilité de suivre un groupe de stagiaires sur des périodes de formation suffisamment consistantes, l'établissement de liens stables avec des classes associées, une certaine souplesse dans l'aménagement des plages horaires aussi bien que la possibilité de travailler en atelier avec des groupes restreints, sont à compter parmi les éléments les plus essentiels. Mais, c'est au niveau de la constitution d'une équipe de formateurs que se situent les facteurs les plus décisifs de la réussite. La mise en œuvre d'activités de type LP exige, en effet, l'existence d'une équipe à la fois pluridisciplinaire et pluricatégorielle, puisque le travail concerne des activités de classe. Elle exige aussi, au départ, que quelques-uns de ces formateurs au moins aient des compétences « ajoutées » non pos tant en ce qui concerne l'utilisation du matériel vidéo que s'agissant des méthodologies de formation qu'il permet de développer.

47

■ L'achèvement d'un parcours...

Les méthodologies LP se caractérisent par une *volonté de synthèse et de généralisation*. Tous les apports successifs de la vidéo-formation s'y trouvent repris et mis en perspective les uns par rapport aux autres : observation, auto-observation, entraînement à des compétences, expérimentation de stratégies. Les démarches centrées sur le « voir » et celles centrées sur le « faire » ne s'opposent plus mais se réarticulent différemment. Il y a, d'un côté, une perspective d'individualisation de la formation qui s'appuie sur les usages réflexifs de la vidéo, qu'il s'agisse d'autoscopie ou

39 - Rapport d'expérimentation *Laboratoires d'essais pédagogiques*, Direction des Écoles, 1984.

de feedback visant à reconstruire l'action. Il y a, de l'autre, une perspective d'exploration de la pratique professionnelle où la vidéo ne se limite pas à observer de l'extérieur mais s'associe étroitement à l'action de construire et de faire varier les situations d'apprentissage. D'un côté, l'analyse des processus en jeu dans une situation se trouve au service d'une pratique à apprendre; de l'autre, c'est l'action elle-même qui sert à explorer ces processus, à les mettre en visibilité, à mieux les comprendre.

Construire, conduire, analyser : l'activité de conduire la classe, dans le cadre de ces séances LP, est une activité de formation en ce qu'elle est encadrée par deux moments, l'un de construction, l'autre d'analyse, et que ces deux moments, en amont et en aval, se trouvent être des moments collectifs d'explicitation et d'élucidation, le premier par anticipation, le second par retrospection. Les élèves-maîtres, qui se séparent pour prendre des points de vue différents sur la situation au moment de son déroulement effectif, étaient préalablement réunis pour la construire en pensée et vont de nouveau se rassembler pour l'analyser ensemble. Il est remarquable que les séances LP vont donner à ces temps de mise en commun, préalables et consécutifs à l'action, une étendue et une importance qu'ils n'avaient pas encore, même dans la période la plus tardive de renouvellement des pratiques de micro-enseignement. On peut y voir deux raisons : la première est que ces temps de construction et d'analyse deviennent réellement collectifs, en ce qu'ils consistent notamment à articuler action et observation; la seconde est qu'il faut désormais davantage prendre en compte la spécificité des contenus disciplinaires, les conduites attendues ou observées chez les enfants ayant un rapport avec les savoirs et savoir-faire mis en jeu.

48

Dans le cadre des séances LP, les situations à mettre en œuvre ne sont plus seulement « préparées », elles sont « construites » (40). Il n'y a pas, d'un côté, un prestataire qui se prépare à l'action, tandis qu'observateurs et cadreur mettraient au point, séparément, leurs stratégies de prise d'information. On construit conjointement et la situation et son observation, l'instrument de prise de vue s'insérant dans le dispositif de prise d'information construit autour de la situation. Du coup, l'exigence d'observer retentit sur la construction de la situation : il s'agit de construire une situation de manière qu'elle rende visibles les conduites d'apprentissage des élèves. Construire une situation veut dire alors d'une part, concevoir une tâche pour les élèves, qui mette en jeu des connaissances et des procédures, d'autre part anticiper certaines conduites observables de manière à ajuster l'intervention pédagogique. En construisant conjointement situation et observation, on définit les axes mêmes de l'analyse et l'usage qu'on y fera de la vidéo.

40 - Pour plus de détails sur ce moment de formation, voir : N. Faingold, « La phase de préparation et la variation des essais », in *Les laboratoires d'essais pédagogiques*, Média-formation, 1985, pp. 31-50.

Les temps d'analyse dans les séances LP (41) ne sont plus seulement ni des temps d'autoscopie pour le seul prestataire, ni des temps de feedback pour tous ceux qui se sont impliqués dans la conception de la situation et dans son observation. S'ajoute une nouvelle dimension, qui prend de l'importance au fur et à mesure que se développe l'expérience des laboratoires d'essais pédagogiques, la dimension de l'analyse de l'activité des élèves en relation avec les contenus d'apprentissage (42). Ce ne sont plus seulement des interactions entre le maître et les élèves qui sont au centre des analyses, mais des processus d'apprentissage qui s'opèrent sur des objets et dans des contextes qui sont eux-mêmes à analyser. L'analyse de l'activité à travers des variations de situation va elle-même permettre de mieux discerner ce qui relève des possibilités des élèves et ce qui résulte des contraintes mêmes de la tâche et de l'environnement mis en place par l'enseignant. Du coup, l'analyse de l'activité remplit cette double fonction de connaissance du fonctionnement des élèves dans des tâches scolaires et de reconstruction d'une action enseignante mieux ajustée.

Les principes de réduction, feedback et reprise, propres au micro-enseignement, se sont ainsi élargis et transformés.

- Au principe de réduction de la situation, qui avait surtout pour objet de faciliter la prise en mains, les LP substitue un *principe général de construction* : non pas seulement construction de l'action enseignante, mais d'abord construction d'une tâche pour les élèves, que l'enseignant aura à moduler en fonction de ce qu'il observe ; et, conjointement, construction d'une observation, c'est-à-dire d'une capture et d'une mise en mémoire des informations, devant permettre l'analyse des processus en jeu, à différents niveaux.
- Le principe de feedback est désormais inséré dans une dynamique collective d'analyse centrée sur les processus en jeu dans la situation, où le rapport élève-tâche, en raison même des contenus disciplinaires qu'il implique, apparaît plus essentiel que le rapport maître-élève. Se manifeste ici ce qu'on pourrait appeler un principe de « *réflexivité généralisée* », dans la mesure où cette analyse, faite en commun par les élèves-maîtres, porte sur une situation qu'ils ont eux-mêmes construite, en utilisant des observations également construites par eux. Il arrive même de plus en plus souvent que l'on procède à une analyse de l'analyse.
- Enfin le principe de reprise, déjà élargi en un principe de variation, s'élargit encore en un principe général de *régulation de l'action et de la connaissance*. L'analyse, en ce qu'elle débouche sur une reconstruction de l'action, apparaît bien comme un instrument de régulation de la pratique. En ce qu'elle est l'aboutissement d'un processus de mise à l'épreuve d'hypothèses didactiques ou pédagogiques, envisagées dans la phase de construction de la situation, l'analyse est susceptible

41 - Voir : V. Lang, « Les phases d'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques », in *Les laboratoires d'essais pédagogiques*, Média-formation, 1985, pp. 113-156. Voir aussi : G. Mottet, « L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques », in *Les Sciences de l'éducation*, n° 4-5, pp. 33-64, 1988.

42 - C'est une dimension sur laquelle, par exemple, a particulièrement insisté L. Angelini.

d'entraîner une révision plus ou moins importante des conceptions préalables des élèves-maîtres. Elle joue donc un rôle dans l'élaboration, non seulement de leurs pratiques, mais aussi de leurs savoirs professionnels. La signification essentielle de ce processus qui va de la construction d'une situation à son analyse apparaît alors clairement : il s'agit de provoquer, de rendre visibles et, partant, intelligibles, des logiques de fonctionnement et d'apprentissage que l'observation directe de classes, *a fortiori* l'observation subjective en cours d'action, ne permettent pas de saisir. Construire pour analyser et analyser pour reconstruire sont donc les deux volets d'un même processus général de régulation que les méthodologies LP permettent d'instaurer entre la théorie et la pratique.

L'un des effets les plus remarquables des méthodologies LP est sans doute d'amener les enseignants en formation à concevoir et à analyser autrement les situations pédagogiques, en se centrant sur *l'activité des élèves*. De ce point de vue, le laboratoire dit « d'essais pédagogiques » est aussi « laboratoire de conception et d'analyse des situations d'apprentissage ». L'approche méthodologique, et non pas seulement technologique comme certains ont pu l'affirmer (43), que déploient les LP, suscite, ainsi que nous l'avons déjà montré, une construction et une analyse de l'action enseignante en termes de compétences méthodologiques ; allons plus loin : elle semble susciter également, par une sorte de mise en résonance, une semblable approche des situations proposées aux élèves et de l'activité qu'ils y déploient. *Quelles situations pour quels apprentissages ?* S'il est une visée essentielle aux LP, c'est bien d'apprendre aux futurs enseignants à se poser, très concrètement, dans leur action quotidienne, cette double question.

Points de suspension...

1985. Les actions « Média-formation » sont supprimées du programme de la Direction des Écoles. Les laboratoires d'essais pédagogiques, inséparables d'une dynamique de recherche-innovation, vivront quelques années encore sur leurs acquis, les formateurs qui les avaient jusque-là animés n'ayant désormais plus aucune possibilité d'échanger leurs expériences et leurs réflexions. Média-formation, cette fois-ci dans un cadre associatif, fait paraître, la même année, un ouvrage de synthèse qui présente les méthodologies de formation développées depuis 1980 : « *Les laboratoires d'essais pédagogiques. Une innovation dans la formation des enseignants* » (44). Quand cinq ans plus tard, l'INRP lancera une recherche sur la vidéo-formation dans les IUFM, ce sera l'occasion de constater que ces méthodologies étaient encore

43 - Rappelons que G. Ferry, dans *Le trajet de la formation*, Dunod, 1983 (pp. 72-77), range les expériences de vidéo-formation, et notamment les LP, dans « l'approche technologique ».

44 - La rédaction en a été assurée par un collectif, comprenant M. Lecointe, A. Dugast, N. Faingold, M. Guilbert, V. Lang, N. Morineau, J.P. Tétart.

bien vivantes dans les établissements de formation, non pas seulement dans les souvenirs mais dans les pratiques. C'est que les équipes pionnières n'avaient pas encore totalement disparues. Mais jusqu'à quand ?

Pourquoi cette suppression d'un réseau d'animation, qui depuis le CCEN avait porté en France toute l'histoire de la vidéo-formation ? Pourquoi mettre un terme brutal à ce qui fut probablement, pour les écoles normales, l'une des innovations les plus importantes de leurs vingt dernières années ? Sans doute pensait-on en certains lieux que l'informatique pourrait avantageusement remplacer la vidéo...

CONCLUSION une dialectique du voir et du faire

Cette évolution de la vidéo-formation, que nous venons de retracer, depuis l'observation des classes jusqu'aux derniers développements des laboratoires d'essais pédagogiques, peut se comprendre comme la construction progressive d'un ensemble de liens visant à une intégration réciproque de la théorie et de la pratique.

Il est remarquable que les étapes de cette évolution suivent précisément l'ordre que l'on assigne d'ordinaire à une progression de formation. Par exemple, il importe, dit-on, que l'observation de classe précède les premières prises en mains, la raison en étant, pour certains auteurs, que l'apprenti-enseignant a besoin de se constituer des modèles pédagogiques de référence avant de se lancer lui-même dans l'action. L'hétéroscopie doit donc précéder l'autoscopie. C. Schlienger et S. Strasfogel insistent fortement sur ce point dans une note de synthèse (45) : « *L'hétéroscopie permet de montrer divers exemples empruntés à des systèmes pédagogiques différents... (Elle) incite les élèves-maîtres à choisir un système pédagogique de référence pour leur action future... Dans une telle perspective, l'hétéroscopie prend tout son sens comme préalable à l'autoscopie* ». En 1976, quand se confrontent les premières expériences de micro-enseignement, la question essentielle, dont débattent les formateurs engagés dans cette pratique, concerne les « préalables à la mise en œuvre d'une session de micro-enseignement » : un consensus semble s'établir sur la nécessité de faire précéder l'entraînement par une phase d'analyse des besoins pour laquelle l'autoscopie semble toute indiquée (46). Par la suite, quand se diversifient les pratiques de micro-enseignement, l'orientation visant à l'acquisition de savoir-faire élémentaires (mode A) semble, dans un cursus de formation, devoir être proposée avant l'expérimentation de stratégies pédagogiques alternatives (mode E), qui demande déjà, si l'on suit M. Postic, une maîtrise préalable des situations de base et qui ne semble guère, de ce point de vue, être tout à fait à la portée de débutants :

51

45 - C. Schlienger et S. Strasfogel, « Autoscopie et hétéroscopie », in *Formation des maîtres*, n° 3, CCEN/CNDP, 1976, p. 63.

46 - *Formation des maîtres*, n° 3, CCEN/CNDP, 1976, pp. 73-90.

« Peut-on vraiment, dit-il, expérimenter des situations nouvelles, faire "l'exploration expérimentale des situations pédagogiques par la variation des éléments en jeu"... même lorsque ce sont des élèves-maîtres de deuxième année qui s'en chargent? » (47). Quant aux laboratoires d'essais pédagogiques, certaines de leurs approches viseront à s'installer encore plus au cœur des situations d'apprentissage puisque celles-ci ne seront plus seulement mises à l'essai mais construites et reconstruites. Tout le problème des LP sera alors d'ajuster les formes de travail aux possibilités des stagiaires, compte tenu de l'expérience pédagogique qu'ils auront déjà acquise sur les terrains.

Ainsi, au fur et à mesure que s'élaborent les pratiques de vidéo-formation, les apports méthodologiques qui les caractérisent se redistribuent les uns par rapport aux autres dans une progression de formation. Si cet ordre de progression correspond à une implication de plus en plus forte dans la prise en charge de l'acte pédagogique par des enseignants en formation, il semble bien, alors, que les étapes successives qu'ont franchies les pratiques de vidéo-formation aient consisté à s'introduire toujours davantage au plus près des processus qui sont à l'œuvre dans la gestion des apprentissages. De l'observation à la construction de la pratique enseignante, la vidéo a investi la formation, par étapes, de la périphérie vers le centre. Les pratiques enseignantes sont d'abord observées de l'extérieur par des stagiaires qui n'en ont pas l'expérience. L'enregistrement vidéo permet de les objectiver, d'en faire des objets d'étude. Avec l'autoscopie, la vidéo permet de se voir faire, de relier l'observation à l'action propre. Avec les premières formes de micro-enseignement, on commence à introduire dans l'action des variations et donc à découvrir des variables pédagogiques. L'évolution du micro-enseignement conduit à faire de la pratique enseignante un objet possible de transformation, à développer à son égard une attitude expérimentale. On ne se réfère plus à des modèles déjà constitués, on se place dans une démarche active de modélisation. Les micro-situations sont des modèles réduits qui permettent d'explorer la pratique. Sur cette lancée, les laboratoires d'essais pédagogiques analyseront les situations en termes de tâches et d'activités d'apprentissage et non plus seulement en termes de stratégies enseignantes. La pratique n'est plus, comme aux premiers temps des CFTV, l'objet d'une représentation figurative, on cherche à en saisir l'opérativité.

Dans cette évolution, le voir se met progressivement au service du faire. L'observation, d'abord séparée de l'action, s'y connecte avec l'autoscopie. Primitivement utilisée dans sa fonction référentielle, la vidéo acquiert une dimension réflexive : elle permet de faire retour sur l'action. Avec le micro-enseignement, elle ne sera plus seulement rétrospective, elle assurera la relance de l'action. Bientôt, elle aura pour fonction de contrôler les effets des variations introduites dans l'action : l'observation se prolonge en expérimentation. Enfin, dans les dernières phases de cette évolution,

47 - Cf. M. Postic, J.M. De Ketele, *Observer les situations éducatives*, op. cit., pp. 262-263. Dans ce passage, qu'il consacre au micro-enseignement, M. Postic discute des perspectives exposées dans *Formation des maîtres* n° 5, et notamment des analyses de G. Mottet.

le voir deviendra un instrument de régulation : orienté sur l'activité des élèves, il aura pour fonction de permettre à l'enseignant de réajuster ses représentations et ses actions. La vidéo-formation avait bien une visée : introduire au cœur du faire une capacité de voir et de comprendre.

Au départ, le risque est réel que l'observation, faite de l'extérieur, n'induisse chez l'observateur une imitation de ce qu'il observe. Les conditions ne sont pas encore réunies d'une véritable construction réfléchie de la pratique enseignante. Il y faut le détour de l'analyse et de l'auto-analyse, il y faut l'installation de circuits plus longs qui passent par le travail théorique de la réflexion et de la conceptualisation. Pour ce faire, la vidéo-formation va renverser les proportions, qui existent ordinairement dans l'exercice du métier, entre l'action et la réflexion : elle va tendre à ramasser les temps d'action pour dilater les temps d'analyse. Et l'analyse elle-même ne sera plus seulement après l'action, elle la précédera, elle ne sera plus seulement analyse de l'activité observée, mais analyse de la tâche. Non plus seulement voir, mais prévoir. La vidéo apparaît alors comme une invite à faire ce détour par les connaissances avant de revenir à l'action, pour justement les utiliser dans l'action. Le circuit qui va d'une pratique observée à une pratique exercée est un circuit court, pour ne pas dire un court-circuit. Celui qui va d'un essai à un autre, en passant par une analyse des conditions mêmes de leur réalisation, inscrit alors la pratique dans un ensemble ouvert de possibles, lui offrant ainsi des chances de se construire par elle-même et de s'anticiper.

Dans *Le trajet de la formation*, G. Ferry présente une typologie des modèles de formation en distinguant trois modèles, le premier centré sur les acquisitions, le second sur la démarche, le troisième sur l'analyse (« acquérir, s'éprouver, comprendre »). À quels modèles se réfèrent les pratiques de vidéo-formation ? Il semble bien, à l'examen, que l'évolution même de ces pratiques les ait fait passer d'un modèle à l'autre, d'abord, pourrait-on dire, dans l'ordre du « voir », ensuite dans l'ordre du « faire ». C'est ainsi que l'observation des classes est bien, initialement, centrée sur des acquisitions, pour passer progressivement des contenus aux démarches d'observation ; les pratiques d'autoscopie, d'abord centrées sur la démarche vécue de l'auto-confrontation, vont peu à peu évoluer vers l'analyse. Quand s'introduisent les pratiques orientées vers le faire, comme les premières formes de micro-enseignement, la centration se fait de nouveau sur les acquisitions : il s'agit de s'approprier des savoir-faire. L'accent se déplace ensuite sur la démarche quand il s'agit d'expérimenter des stratégies. Enfin, l'analyse devient prédominante dans les laboratoires d'essais pédagogiques. Ce double mouvement s'explique par le fait que les pratiques de vidéo-formation mettent successivement en place, au travers de leur évolution, deux modes d'apprentissage, avec ce qu'ils impliquent, chacun, de contenus, de démarches et de d'analyses : d'abord, un *apprentissage par l'observation*, ensuite un *apprentissage par l'action*. Du coup les déplacements qui ont été opérés dans l'ordre du voir se reconstruisent dans l'ordre du faire, qui reprend à son compte les évolutions antérieures.

Nous faisons l'hypothèse que la vidéo a fortement induit ces déplacements d'un modèle à l'autre. Elle induit d'abord un déplacement du contenu à la démarche. Aux temps de l'hétéroscopie, il s'agissait d'abord d'observer pour apprendre : l'acquisition d'un savoir (48) justifiait le recours à l'observation. Mais il est apparu bien vite que la vidéo permettait surtout d'apprendre à observer, de structurer une démarche d'observation. Démarche que l'autoscopie confirmera avec plus d'ampleur avant de susciter cette réflexivité en chaîne où les analyses, à différents niveaux, succéderont aux analyses. On comprend alors les oppositions qui se firent jour entre les tenants de l'autoscopie et les partisans du micro-enseignement : ceux-ci semblaient revenir en arrière, en recentrant la formation sur des acquisitions. En fait, ils cherchaient à articuler l'analyse à l'action, à lui donner un rôle fonctionnel dans l'élaboration des compétences professionnelles. Tout un chemin était donc à reprendre. Et, bientôt, le dispositif de vidéo-formation produisait ses effets : les activités de formation par lesquelles les « formés » tentaient de s'appropriier ces objectifs de savoir-faire, devenaient elles-mêmes ce à quoi ils se formaient, c'était la démarche vécue qui importait, la démarche de tout un groupe : préparer, conduire une séquence, observer, enregistrer, confronter des points de vue, discuter, reconstruire la situation... Et, de nouveau, l'instrument vidéo transforme cet ensemble coordonné d'activités en un « dispositif d'analyse » : analyser la pratique pour la construire devient l'essentiel de la formation ; et l'analyse a une finalité : « *Le sens véritable de l'analyse est d'intégrer l'analyse à la pratique* » (49). Il ne fait pas de doute que l'un des effets les plus remarquables de la vidéo aura été, tout au long de cette évolution, de permettre que les activités d'analyse, apanage des formateurs, soient de plus en plus prises en charge par les « formés » eux-mêmes.

54

Ainsi, tout un ensemble de déplacements caractérisent ce trajet de la vidéo-formation. Au départ, l'intérêt se portait sur les comportements observables : qu'est-ce que la caméra, d'ailleurs, pouvait nous montrer d'autre ? À l'arrivée, ce sont les processus sous-jacents aux comportements, les logiques de fonctionnement, qui sont au centre des analyses. Il est vrai qu'entre-temps, le behaviorisme a cédé la place aux approches cognitives. Mais une question aussi s'est déplacée, traduisant une autre façon de voir la pratique enseignante et de concevoir la formation des maîtres : dans les années qui ont vu apparaître la vidéo-formation, on se demandait *comment les maîtres enseignent ?* (50) Au terme du parcours, la question est devenue : *comment les élèves apprennent ?* Il semble bien que l'action d'enseigner, pour se construire, doive faire un détour plus long que prévu...

48 - Cf. notamment C. Schlienger et S. Strasfogel, « Autoscopie et hétéroscopie », *op. cit.*, pp. 62-63.

49 - G. Mottet, « L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques », *Les Sciences de l'Éducation*, n° 4-5, 1988, p. 48.

50 - C'est le titre même de l'ouvrage publié en 1969 par G. De Landsheere et E. Bayer, *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe*.