



HAL
open science

La place de la vidéo-formation dans les ateliers d'analyse des pratiques. Le cas de la formation de PE2 au Tampon de 1999 à 2003

Jacques Lambert

► To cite this version:

Jacques Lambert. La place de la vidéo-formation dans les ateliers d'analyse des pratiques. Le cas de la formation de PE2 au Tampon de 1999 à 2003. *Expressions*, 2004, 24, pp.41-66. hal-02406656

HAL Id: hal-02406656

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406656>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA PLACE DE LA VIDÉO-FORMATION DANS LES ATELIERS D'ANALYSE DE PRATIQUES

Le cas de la formation de PE2 au Tampon de 1999 à 2003

Jacques LAMBERT
IUFM de la Réunion

Résumé. – L'usage de la vidéo-miroir peut aisément participer de l'illusion pédagogique qui consiste à croire que le regard transforme, alors que, dans la construction du savoir, il sert essentiellement à discriminer, c'est-à-dire à inhiber contre l'amalgame et la confusion. De la même manière, le formateur ne peut oublier que l'écran fourni par la vidéo le conforte dans son rôle d'évaluateur, c'est-à-dire dans une position sadique de surveillance, de contrôle et de stigmatisation. Pour que le travail fait avec la vidéo conserve une dimension de formation, il importe donc de ne jamais faire l'économie d'une réflexion et d'une appropriation circonstanciée de l'objet réfléchi.

Abstract – The use of mirror-video can easily partake of the pedagogical illusion which consists in believing that watching transforms while, in the building of knowledge, its main role is to discriminate, namely to inhibit against mixing up and confusing. In the same way, the training teacher must not forget that the screen provided by the video comforts his role as a judge, i.e. a sadistic position in which he watches, checks and stigmatizes. If the work done thanks to video is to remain part of the training experience, it is important that one never does it without thinking and taking proper possession of the reflected object.

En formation, comme ailleurs, l'instrument caméscope ne prédétermine pas, à lui seul, l'usage qui peut en être fait : la méthodologie prime, la compétence à animer n'est pas indifférente et la mise en cohérence des divers niveaux d'objectifs se révèle essentielle...

1. Rétrospective

Bientôt quarante ans d'expérimentation, et toujours une grande variété des usages...

La question des usages de la vidéo accompagne les évolutions technologiques du matériel : dès les années soixante, quelques universités américaines et canadiennes disposaient de circuits fermés de télévision (CFTV) qui permettaient essentiellement de démultiplier la diffusion de certains cours. Ces équipements prirent une autre fonction dès lors que se développèrent les possibilités d'enregistrer (magnétoscope) et donc de garder en mémoire l'enregistrement et de différer son visionnement. C'est cette forme d'équipement qui prévalut dans la formation initiale des instituteurs en France (EN de Lille en 1964).

En revanche, dans la formation continue, l'élément déterminant apparut quelques années plus tard avec la mise à disposition des centres de formation de matériel léger (portable, ou tout du moins transportable) d'enregistrement vidéo. En 1968, la firme Akai confie des unités légères de magnétoscopes 1/4 pouce noir & blanc aux équipes de sportifs français s'entraînant à Font-Romeu en vue de la préparation des jeux olympiques de Mexico. L'année suivante, EDF entreprend, sur une grande échelle, la formation de ses agents à l'exécution de travaux de maintenance et de réparation sans coupure de courant (les « travaux sous tension ») : des unités mobiles Sony 1/2 pouce noir & blanc accompagnent les équipes dans leurs exercices en grandeur réelle sur le terrain et chaque intervention fait l'objet d'un débriefing systématique à partir de l'analyse de la bande vidéo. Cette expérience, qu'il m'a été donné de connaître au titre de mes premières enquêtes sur les dispositifs de formation d'adultes (1972), eut une grande influence sur la prise en compte de la vidéo par les divers services de formation d'EDF suivis en cela par quelques grandes entreprises nationalisées ou privées. La priorité y est donnée à la mobilité des équipements qui permettent d'être au plus près de la réalité des problèmes professionnels rencontrés « sur le terrain ».

La dernière mutation, actuellement en cours de réalisation, tient à l'apparition de matériels et de logiciels de montage et de diffusion s'inscrivant dans le « tout numérique » : ce qui est réalisé dans un lieu particulier d'enseignement ou de formation peut être enregistré, monté et largement diffusé. Ce qui est donné à voir s'inscrit dans un réseau élargi de communication. La reconnaissance officielle et l'accord de l'autorité compétente, autrefois nécessaires pour obtenir l'accès à des moyens de production et de diffusion appréciables, ne sont plus, aujourd'hui, indispensables. D'où une nouvelle dynamique qui, changeant mon rapport à l'usage de documents vidéo, risque de changer mon rapport à la mise en scène et à l'exploitation de ma propre image.

Ce qui reste acquis, c'est une meilleure connaissance des règles de conduite liées à chacun des types d'objectifs poursuivis et ceci peut être abordé à

travers une typologie, aujourd'hui communément admise, des usages caractéristiques de la place de la vidéo en formation, puis complété par un bilan des traditions désormais en vogue dans les secteurs de l'enseignement et de la formation.

1.1. Quelques grandes catégories d'utilisation

Dégagée à partir de l'expérimentation, chacune d'elles s'appuie sur des préceptes méthodologiques spécifiques.

1.1.1. La vidéo-confrontation ou vidéo-miroir s'est, tout d'abord, développée à titre de recherche expérimentale en psychologie clinique et, par la suite, d'une manière plus concertée, en psychothérapie et dans le secteur multiforme du développement personnel (psychodrame, *Gestalt*-thérapie, analyse systémique...).

Se trouver confronté à sa propre image constitue l'aspect des divers usages de la vidéo qui soulève le plus de problèmes déontologiques : l'image qui m'est renvoyée n'est qu'accidentellement l'image que me donne le miroir, et pourtant, cette autre image est bien, elle aussi, celle de mon corps propre, de ma stature, de mes expressions, l'image de mon être-là, image plus ou moins idéalisée, plus ou moins redoutée ou dénigrée, mais toujours fortement investie.

Il en va de mon identité comme sujet, et l'évolution des technologies sollicite de ma part un nouvel apprentissage et une nouvelle renonciation.

Il y a, dans la confrontation vidéo, une renonciation à assumer, paradoxale en matière d'objet donné à voir, qui est la renonciation à la prétention d'objectivité : l'image n'est pas la réalité (« La carte n'est pas le territoire ! » disait Alfred Korzybski) ; elle est une résultante d'un cadrage, d'un angle de prise de vue, de rapports de positionnement (proximité ou distance par rapport au sujet), de rapports de contraste, d'ombre et de lumière, de netteté et de profondeur de champ.

Il en est de même de l'image que me renvoie le miroir, mais ceci, je préfère le plus souvent l'ignorer et je fais habituellement comme si je pouvais accepter sans arrière-pensée l'image bien conventionnelle et réductrice que celui-ci me donne. On connaît l'aphorisme de Jean Cocteau : « Les miroirs devraient songer à réfléchir un peu plus avant de nous renvoyer notre image ». Faute d'avoir mené à l'égard du miroir cette réflexion / prise de distance, la rencontre avec l'image vidéo risque d'être perturbante : l'image qui est prise de moi n'est plus prise de face comme dans le cas du miroir ; je ne me vois plus exclusivement en train de me regarder et de contrôler / rectifier / me réappropriier mon reflet ; la caméra-miroir tourne autour de moi ;

elle me montre en train d'agir, ou de réagir, d'exprimer, ou de cacher ; elle peut révéler les aspects de moi habituellement vus par les autres mais à mon propre insu : ma posture avachie, mon postérieur lourd, ma calvitie occipitale naissante... Il faut, bien sûr, que j'intègre tout cela dans les images possibles de mon corps, c'est-à-dire de moi-même, et cela ne peut se faire antérieurement à l'expérience que la vidéo m'en fait faire.

De la même manière que l'image n'est pas objective, le regard que je porte sur elle est une interprétation très fortement imprégnée par les associations qui s'éveillent en moi et répondent parfois à des enjeux irrépressibles : image de mon père (ou de ma mère) auquel je ne pensais pas, à ce point, ressembler ; image d'une absence, d'un déni de regard vécu comme un abandon de la part de la mère, alors que j'avais, comme nourrisson, besoin de ce regard-miroir pour commencer à me conforter dans mon identité (Ronald Winnicott).

Tous ces aspects symptomatiques de mon rapport en tant que sujet à l'image spéculaire de mon corps peuvent se trouver exacerbés dans le moment de la confrontation vidéo et, à ce titre et en premier chef, ils ont intéressé les psychothérapeutes : ce qui se joue là peut être objet d'une classification diagnostique ; cela peut être également un point d'appui utile pour une évolution et un enrichissement personnels ; cela peut être, enfin, l'objet d'une analyse en profondeur sur les rapports du voyeurisme [lequel, dans la problématique du contrôle se concrétise en réification (Sartre), surveillance et punition (Foucault), stigmatisation (Goffman)] confronté à l'exhibitionnisme, [position oblativ, masochiste (Bonnet), soumission acquise (Dolto), faux soi et processus de défense (Klein)]... c'est-à-dire sur les rapports de perversion et d'abus de pouvoir qui peuvent se jouer dans la répartition des rôles (« qui tient la caméra ? ») et les modalités d'exploitation (« qui interprète et stigmatise ? »), ceci débouchant sur des règles méthodologiques et déontologiques strictes.

Dans l'optique de recherche « classification diagnostique », on peut citer le beau travail de Monique Linard et Irène Prax daté de 1975, *Autoscopie et personnalité*, dont la publication fut reprise ultérieurement (Linard & Prax, 1984, p. 37-68). Les auteures dégagent, dans les comportements manifestés à l'occasion d'une confrontation vidéo à l'image de soi, des constantes fortement corrélées aux profils de personnalité psychiatrique des sujets. En revanche, elles soulignent, elles-mêmes, les limites de leur étude et indiquent que les différences constatées dans l'approche de l'image de soi selon les sujets ne préjuge en rien des évolutions ultérieures ni du profit éventuel tiré de l'expérience quels que soient les obstacles avérés à ce que cette confrontation vidéo soit bien vécue : c'est en l'absence de tâches et de consignes que le

refuge vers des attitudes stéréotypées se manifeste essentiellement. Dès que l'expérience de vidéo-confrontation est recadrée, sa finalité explicitée et acceptée, ses modalités de travail précisément définies, les effets non maîtrisés se font plus discrets.

Dans une recherche sur les dispositifs de formation et d'évolution psychologiques, Anne Ancelin-Schützenberger accompagne deux de ses étudiants dans l'exploration des possibilités qu'offre la vidéo au service du psychodrame. On sait que cette technique de symbolisation des affects dans une action dramatique avait été mise au point par Jacob Levy-Moreno qui avait instauré dans l'espace du jeu un « moi auxiliaire », c'est-à-dire la mise en reflet par un acteur volontaire de l'attitude du sujet-acteur du psychodrame. La vidéo permet un pas de plus puisque, avec elle, le moi-auxiliaire qui va focaliser la prise de conscience n'est plus un comparse mais une image de l'acteur lui-même, image prise en compte, prise à partie, exorcisée... Bien entendu, il s'agit de thérapie et d'évolution personnelle et c'est sur la compétence professionnelle de l'animateur que repose le choix de mettre en exergue certains aspects conflictuels ou au contraire de lénifier, sécuriser, temporiser (cf. Geffroy *et alii*, 1980).

Jeux de pouvoirs, rapports pervers : tel est l'objet d'étude du psychanalyste Gérard Bonnet (1981 & 1996). À travers le couple « voir / être vu », se jouent plus que des questions relatives à la construction de l'identité du sujet dans son rapport à l'image de son propre corps mais, également et surtout, des rapports d'interactions qui peuvent vite devenir des rapports pervers de type sado-masochiste. Il semble, et j'aurai l'occasion d'en reparler, que ce soit cet aspect qui ait constitué la pierre d'achoppement fatale à l'extension des processus de vidéo-formation dans la formation initiale des enseignants : aux équipes de pionniers, composées de formateurs aguerris aux techniques d'évolution personnelle et à la technologie de mise en œuvre de compétences professionnelles identifiables, ont succédé, dans quelques écoles normales, des « fanas » de la vidéoscopie inquisitrice, soucieux de garder maîtrise et jouissance de l'enregistrement vidéo, s'interdisant de passer devant la caméra, soulignant avec insistance, par une prise de vue « clinique » et morcelante, les comportements des stagiaires développés à leur insu (mains qui tremblent, pieds qui s'agitent), et surtout, imposant la violence de leur interprétation et de leur ricanement muet.

J'ai, moi-même, connu quelques uns de ces individus à qui était malheureusement confiée la gestion de circuits fermés de télévision (CFTV) en école normale. Il est étonnant qu'aucune autorité académique n'ait pris sur elle de les empêcher d'officier... Le système s'effondra de lui-même, miné par un désaveu larvé, et la vidéo-formation ne se maintint que sous des formes plus

exigeantes soit au niveau de l'organisation des tâches (micro-enseignement), soit au niveau de l'ouverture à des objets variés d'expérimentation (laboratoires d'essais pédagogiques).

Pour conclure, la vidéo-confrontation n'est jamais innocente. Elle produit des effets qui doivent être traités dans un cadre et selon une logique d'évolution personnelle. Les formateurs utilisant la vidéo ne doivent pas être faussement naïfs à l'égard des réactions suscitées par la caméra (surenchère) ou par le revisionnement (évitement). Ils doivent intégrer à leurs règles d'animation quelques préceptes qui garantissent l'évacuation normale des difficultés individuelles de mise en jeu de sa propre image. Ces règles, basiques, pourraient être les suivantes :

- ne jamais s'arroger la caméra ;
- accepter d'être soi-même filmé et enregistré ;
- lors de l'exploitation, donner priorité de parole au prestataire ;
- si nécessaire, procéder à un montage de la bande sous la responsabilité du prestataire avant sa présentation et son exploitation avec un public plus large ;
- etc.

Bref, toujours savoir faire preuve de tact, de pondération et d'humilité...

1.1.2. La vidéo-contrôle (de conformité ou de performance) trouve sa légitimité naturelle associée à des pratiques de formation professionnelle visant l'efficacité instrumentale telle qu'elle peut être normalisée par l'étude préalable et méthodique du poste de travail et des éléments de la compétence professionnelle.

C'est la forme d'utilisation de la vidéo qui a connu le plus vite des applications complexes et méthodiques en formation professionnelle. Nous avons précédemment évoqué le cas de l'entraînement des athlètes (Font-Romeu, 1968) et celui de la formation des agents d'intervention EDF (Ottmarsheim, 1969). Dans les deux cas, il s'agit de mettre en œuvre un contrôle de la conformité de l'action, pour des raisons évidentes de recherche de performance ou de garantie de la sécurité, et la vidéo s'inscrit très aisément dans ce processus de contrôle : mieux, elle s'impose à l'individu en formation comme une appréciation objective moins suspecte de subjectivité que ne pourrait l'être l'interprétation personnelle de l'instructeur ; elle renforce le pouvoir de ce dernier et même parfois transforme son rôle en celui de simple comptable de la preuve vidéoscopée. L'instruction, de formative, devient judiciaire et il faut beaucoup de savoir-faire diplomatique de la part des responsables de formation pour rétablir, dans les rapports entre instructeurs et stagiaires, une convivialité que l'omniprésence du contrôle n'autorise plus.

C'est surtout dans la formation des cadres et du personnel commercial en contact avec la clientèle que se développèrent les applications connues par ailleurs comme sketches professionnels ou mises en situation de relations hiérarchiques : une situation typique d'exercice du métier est définie *a priori*, les rôles sont distribués, un canevas de résolution optimale est tracé, puis on passe à la mise en actes et au jeu de rôles proprement dit, lequel est enregistré et, ensuite, révisonné, critiqué et amendé. Les exercices sont organisés suivant une certaine progression qui permet la reprise des éléments acquis, leur intégration et, si possible, leur développement. Ces techniques trouvent des applications multiples dans les divers secteurs de la communication sociale (marketing, publicité, politique...). Comme le note Janine Freiche en conclusion de son article sur le développement de la vidéo-formation en formation de cadres à EDF, « il y a un glissement d'objectifs définis en termes de savoir-être vers des préoccupations relatives au savoir-paraitre » (Freiche, 1972). C'est dans cette optique qu'en 1977, Valéry Giscard d'Estaing contraignit tous les cadres de son nouveau parti (le Parti républicain) à suivre des sessions d'entraînement intensif à la communication télévisuelle. Il s'agit de se conformer à de nouvelles normes qui sont celles des nouveaux media et le contrôle et la maîtrise de l'image donnée par la vidéo sont, en cette matière, considérées comme des qualités professionnelles décisives.

À mi-chemin entre une formation professionnelle d'exécution et une formation à la communication sociale, le micro-enseignement se développe comme dispositif de formation initiale des enseignants. Il hérite de préoccupations méthodologiques d'ores et déjà désuètes en matière de formation professionnelle technique (pédagogie du *drill*, *training within industry* ou TWI, méthode Carrard). Ces diverses méthodes se fondent sur l'analyse technique préalable des tâches, leur décomposition en éléments minimaux susceptibles d'apprentissage et leur enseignement par des méthodes classiques de conditionnement (essais, sanction des erreurs, renforcement des réussites, reprises). La vidéo accompagne le processus en permettant la vérification et la validation des comportements manifestés eu égard à la norme précédemment définie. On doit à Marguerite Altet la mise en œuvre et surtout l'étude systématique des conditions de réussite et des fonctions réelles remplies par un tel dispositif (Altet & Britten, 1983). D'autres réalisations du même type furent conduites avec plus ou moins de continuité dans diverses écoles normales de 1975 à 1979. Les critiques dont elles furent l'objet sont du même type que celles qu'encourent les méthodes de formation professionnelle dont elles s'inspirent : la recherche de standardisation des comportements, de parcellisation des aptitudes et de normalisation des procédures dénie toute possibilité d'individualisation de la formation et d'implication

personnelle effective des formés. Au mieux peut-on considérer que l'on confie ainsi un «*pacquage*» de survie méthodologique au jeune enseignant confronté à son nouveau métier. En fixant son attention sur des habiletés à développer méthodiquement, il parvient sans doute à canaliser son stress et à se donner des objectifs limités, transitoires, antidotes efficaces contre la multiplicité des incertitudes. Dans la littérature spécialisée relative à la formation des enseignants, on décrit ces dispositifs comme appartenant au «*micro-enseignement première manière*» (cf. Postic & Ketele, 1988, p. 257-268 ; Mottet, 1997, p. 54-56).

1.1.3. La vidéo-exploration se différencie de l'utilisation précédente par le côté plus libre, plus tâtonnant, plus créatif des activités donnant lieu à expérimentation et éventuellement à apprentissage. Elle correspond à la transition dont nous allons maintenant parler du «*micro-enseignement deuxième manière*» aux «*laboratoires d'essais pédagogiques*»

Gérard Mottet qui fut, de 1976 à 1991, l'animateur de l'évolution des pratiques de vidéo dans les écoles normales puis, de 1991 à 1996, l'observateur et le coordinateur des recherches sur leur diffusion dans les IUFM, développe une analyse fort intéressante sur cette évolution dans la manière d'envisager la formation des enseignants. Dans un article paru en revue en 1996 et repris dans un ouvrage de synthèse en 1997, il écrit :

«*Le nouveau micro-enseignement 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 [...] se situent sur trois plans.

- D'abord [...] la notion de stratégie implique en elle-même 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 [...] est étroitement liée au fonctionnement collectif qui caractérise ces séances [...]. Les préparations sont communes et le stagiaire qui prend en main la situation met en œuvre une stratégie définie par le groupe [...].

- Enfin [...] les pratiques de micro-enseignement qui se développent par la suite vont instaurer progressivement un mode de formation par expérimentation[...]. [À partir] de 1980... 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 [...]. À la prise d'information par vidéo commencent alors à s'ajouter d'autres matériaux d'analyse susceptibles d'apporter des renseignements supplémentaires [...]. Les processus d'apprentissage commencent à apparaître au point focal de la vidéo-formation » (Mottet, 1996, p. 40-41, & 1997, p. 57-60.)

Le terme « exploration » renvoie donc à la prise en compte de la réalité de la situation de classe, à la différence des pratiques de simulation et de formalisation / normalisation précédentes. La vidéo assure, dans ce contexte, une certaine forme d'accompagnement et d'authentification des apprentissages.

Dans le cadre de mes précédentes fonctions de formateur d'enseignants pour la formation continue, j'avais, moi-même, organisé plusieurs séquences d'exploration vidéo des conditions de l'enseignement fait aux adultes, dont, notamment, une mémorable leçon de « jeté de crépis » pour des ouvriers du bâtiment (Castres), et une autre leçon de mise en œuvre d'explosifs pour des artificiers (Saint-Girons). Mais l'expérience qui me reste en mémoire comme la plus probante des possibilités offertes par la vidéo fut ma collaboration à un module de formation des ouvriers des caves de Roquefort avec les enseignants du Greta de Millau. Pour ce public essentiellement composé de manutentionnaires, les enseignants souhaitaient réaliser une formation de base de type socio-économique prenant en compte l'ensemble de la filière du fromage de Roquefort. Je leur proposai d'articuler à leurs travaux un stage de formation de formateurs utilisant la vidéo. Nous organisâmes donc, à l'intention de leurs stagiaires, la visite de toutes les étapes du processus : les bergeries sur le Causse, les camionneurs transporteurs laitiers, les caves proprement dites et, enfin, le service financier responsable de la commercialisation du produit. Je servais de caméraman accompagnateur et les enseignants s'étaient montrés suffisamment persuasifs pour faire que ce soient les stagiaires eux-mêmes qui posent les questions et engagent le débat avec les informateurs successifs qu'ils rencontrèrent au cours de ce périple qui occupa trois séances.

Avec les bergers du Causse, les stagiaires se montraient attentifs et respectueux : pour beaucoup d'entre eux, c'était leur ancien métier ou celui de leurs proches. Avec les camionneurs, les relations étaient plus franches et critiques. Dans les caves d'affinage, ils se sentaient chez eux et se prenaient au jeu, expliquant à ceux du groupe qui l'ignoraient toutes les subtilités de la fermentation et les caractéristiques du moelleux qu'il fallait savoir obtenir. Avec le responsable financier qui leur parlait des quotas américains, des taxes douanières et des fluctuations du cours du dollar, ils cherchaient à comprendre et se retournaient, interrogatifs, vers les enseignants (l'entreprise Société est, en fait, un GIE regroupant plusieurs caves et commercialisant 40 % de sa production aux USA)...

Tout ceci fut enregistré en vidéo par mes soins. L'objectif de départ était d'extraire de ces enregistrements des supports documentaires qui serviraient à prolonger et à compléter la formation, mais l'exploitation que j'en fis avec les enseignants concerna essentiellement leur perception des représentations

des stagiaires, de la diversité de leurs réactions suivant la place qu'ils occupaient dans le processus et suivant leur propre implication sociale ou syndicale.

Rarement je reçus autant de remerciements de la part d'enseignants pour ce qu'ils avaient appris au cours d'un stage. Je n'avais rien fait d'autre, cependant, que d'être le reporter attentif et méticuleux d'une situation de découverte que la vidéo accompagnait et d'échanges d'information qu'elle enregistrerait... Si José Bové était passé par là, c'est tout aussi naturellement que j'aurais enregistré ses propos.

Assez fréquemment en formation continue, l'exploration du réel se révèle essentielle pour la qualité du travail fait ensuite en formation.

Un autre exemple qui s'apparente à de la vidéo-exploration concerne un stage de formation à la langue des signes mis en place par une association à l'intention de parents d'enfants sourds (« Deux langues pour une éducation », Albi, 1978). Les moyens matériels mis en œuvre étaient plus conséquents : enregistrement sur magnéscope Umatic Sony 3/4 pouce couleurs et montage sur un banc semi-professionnel pour lequel on avait requis mes services. L'objectif était de constituer un support d'information qui pourrait servir à une promotion de ce type de formation. Néanmoins, le travail réalisé lors du montage semble avoir servi à l'ensemble des formateurs, d'abord en occasionnant une meilleure transparence des pratiques de formation développées par chacun d'eux, et également en leur permettant de mieux connaître leur public. Beaucoup de séances de « caméra-trottoir » avaient été organisées et les stagiaires adultes parlaient sans honte de leurs difficultés, de leurs insatisfactions et de leurs espoirs... Tout ne fut pas conservé au montage mais tout fut, au moins une fois, visionné et discuté.

Cet exemple introduit à une fonction essentielle dans tout processus vidéo et relative au développement et à la maîtrise de certaines formes télévisuelles de communication sociale et d'information.

1.1.4. La vidéocommunication se présente comme une discipline liée à la mise en œuvre de reportages et visant l'élaboration de documents audiovisuels d'information destinés à faire passer un message à propos d'une situation donnée.

Son utilisation en formation se rencontre surtout dans les formations aux professions de la communication (journalistes, publicitaires, concepteurs de média). Elle peut très bien trouver sa place dans une formation d'enseignants dont on sait tout l'intérêt qu'ils trouvent à être mêlés à des travaux d'élaboration de supports pédagogiques, et plus récemment à la mise au point de support interactifs tels que des cédéroms.

La réalisation de reportages vidéo à des fins de constitution de supports de communication utilisables en classe ou en stages peut être très formatrice : la qualité du document produit se concrétise par les moyens d'illustration sélectionnés pour accompagner et fonder l'analyse. Elle suppose la prise en compte des attentes des élèves ou des collègues. Elle s'inscrit alors dans un projet d'apprentissage par « vicariance » (Bandura), c'est-à-dire d'apprentissage par l'observation d'autrui. Apprendre à présenter une méthode suppose de se l'être, au moins pour partie, appropriée. Mettre en scène des exemples, rendre compte des résultats suppose d'avoir préalablement exploré la diversité des facettes, et choisi...

Je propose, personnellement, que certains mémoires professionnels puissent « s'écrire » en vidéo, c'est-à-dire que l'essentiel soit dans l'image et que le texte ne soit finalement qu'un script, ce qui établirait un nouvel avatar des rapports entre pratique et théorie conçu pour être mis en œuvre avec de nouveaux futurs enseignants.

1.2. En matière de démarches intégrant la vidéo-formation, il reste encore de grandes divergences

Si les démarches d'exploration, de balisage et de validation méthodologiques de la vidéo-formation sont pour la plupart restées divergentes, c'est qu'elles ne répondent pas aux mêmes attentes, et surtout ne s'inscrivent pas dans le même type de présupposés pédagogiques.

1.2.1. En formation initiale, la longue histoire du CFTV (circuit fermé de télévision), du ME (micro-enseignement) et des LP (laboratoires d'essais pédagogiques), dont les résurgences actuelles sont discrètes, est parsemée de difficultés qui ne tiennent ni à la fiabilité ni à l'obsolescence éventuelle des instruments mais aux capacités (ou incapacités) des utilisateurs à se situer dans une logique autre que celle de l'enseignement. Dans l'enseignement, le maître montre, explique et sanctionne. Les attributs qui lui étaient conférés traditionnellement servaient à corroborer ce rôle attendu de lui : l'estrade, pour signifier son autorité magistrale – littéralement le maître est celui qui est assis plus haut (*magis*) que les autres – et la règle pour indiquer, montrer, désigner, éventuellement tracer droit, et pour rectifier, sanctionner, châtier – étymologiquement, la discipline est la règle (*plina*) pour enseigner (*didaskhein*). Si la vidéo se substitue aux attributs traditionnels sans que la pratique de l'enseignement ne soit changée, elle renforce le caractère insoutenable de celui-ci : elle montre comme objective une réalité qui est, en fait, l'objet d'un découpage et d'une mise en image, c'est-à-dire d'une interprétation, et elle sanctionne par la puissance du regard inquisiteur, normatif, accusateur. *Big*

Brother intériorisé dont Claude Grignon (1971) avait naguère montré la puissance qu'il conserve dans les pratiques pédagogiques et les finalités sociales propres à l'enseignement technique. Armée du caméscope, la formation professionnelle initiale devient une conformation. L'enseignant responsable de formation n'a pas à modifier le rapport au pouvoir que lui confère sa fonction magistrale, bien au contraire. La magie de la technologie donne aux informations qu'il traite un faux-semblant d'objectivité. C'est à ce niveau, me semble-t-il qu'il faut savoir se départir de la « raison enseignante » : la distinction entre enseignant et formateur est ici cruciale ; elle recouvre partiellement la distinction entre enseigner et faire apprendre ; la vidéo ne peut, sans violence, être utilisée pour accuser, elle peut tout au plus être un moyen terme propice pour aider à faire ressentir...

1.2.2. En formation continue, le développement des pratiques a été plus composite... J'y ai pris moi-même ma part dans diverses interventions au CNAM (Conservatoire national des arts et métier) et dans les Greta (groupements d'établissements publics pour la formation continue). L'exigence d'efficacité et le pragmatisme qui caractérise un certain nombre de formations font que les responsables de dispositifs chercheront toujours à concilier les extrêmes : contrôle d'une part, et développement des capacités à la communication, notamment dans le cadre professionnel...

Le travail d'Yves Bourron est caractéristique de ce type de préoccupation. Ses deux ouvrages (1990 & 1998) présentent un ensemble de conseils tout à fait opportuns pour des formateurs confrontés à des publics d'adultes, ainsi que l'analyse des méthodologies adaptées aux diverses situations de formation.

Je pratique moi-même un ensemble de techniques de confrontation et de vidéo-contrôle pour l'entraînement aux épreuves d'entretien pré-professionnelles (aides-éducateurs, PE1) et je le faisais déjà à Toulouse, il y a plus de dix ans, pour l'entraînement à la grande leçon de l'agrégation en mécanique et en électronique. Il y a là un enjeu d'apprentissage qui impose et justifie à la fois l'outil et la méthode.

Pour ce qui concerne la formation à la communication, notamment dans le cadre des relations professionnelles, la plupart des praticiens soulignent qu'il existe un naturel de la communication socialisée qui n'a rien à voir avec la spontanéité et ne saurait faire oublier la variété des implicites culturels. Les références les plus souvent exploitées sont celles qu'offrent les différents auteurs communément regroupés sous le vocable de l'École de Palo Alto (Gregory Bateson et Paul Watzlawick pour la communication paradoxale, Edward Hall pour la prise en compte de la distance physique et de la dimension corporelle dans la communication et Erving Goffman pour les enjeux du

paraître social), toutes choses que la prise de vue vidéo peut aisément se donner pour objets d'analyse...

1.2.3. Un travail de recherche fondamentale et de re-fondation théorique des pratiques de formation : *Images vidéo, images de soi... ou Narcisse au travail*, de Monique Linard et Irène Prax (1984)

S'il ne devait rester qu'un seul document de référence, ce serait sans aucun doute celui-là, et tout d'abord parce que, malgré ses exigences méthodologiques et l'arrière-plan de recherches universitaires sur lesquelles il prend appui, c'est un ouvrage qui demeure très ouvert. Je m'en suis moi-même inspiré pour chercher comment, dans l'animation de stages de formation de jeunes demandeurs d'emploi et donc dans la formation des formateurs chargés de ces stages, la vidéo pouvait devenir un instrument d'appropriation de nouvelles relations sociales, de développement de nouvelles formes de communication et d'affirmation, ou de confirmation, d'une certaine reconnaissance identitaire... Un travail pourrait être mené en AIS dans cette optique. La vidéo au service de la dimension éducative de l'école serait un thème de recherche-action tout à fait prometteur...

2. De quelques ateliers de pratique et d'analyse pédagogiques à l'IUFM de la Réunion :le cas de la formation de PE2 au Tampon de 1999 à 2003

2.1. La situation en 1999

Lorsque je suis venu prendre mes fonctions à l'IUFM de la Réunion, les ateliers d'analyse et de pratique pédagogiques fonctionnaient déjà depuis quelque temps, fort heureusement pour moi. Ma première urgence était de m'adapter à une situation nouvelle : c'était la première fois que, professionnellement, je mettais les pieds dans l'enseignement primaire ; j'ignorais tout de l'organisation de l'enseignement par cycles et des objectifs liés aux divers niveaux de formation ; j'ignorais également à quel point un étudiant inscrit en première année, ou pire, un professeur stagiaire de seconde année, peut être fondamentalement ignorant de la manière dont fonctionne, sur les plans intellectuels autant que relationnels, un jeune enfant. De tout cela, j'allais m'apercevoir bien vite à travers les visites réalisées sur les lieux de stages et j'allais chercher à y remédier, autant que faire se peut, par un enseignement adapté.

Pour le reste, j'appréciais de pouvoir me conformer à une démarche de travail en atelier, déjà bien engagée, et qu'un stage de formation de formateurs prévu en septembre allait confirmer.

2.1.1. Le stage de formation de formateurs à l'analyse des pratiques d'enseignement animé par Marguerite Altet (13-19 septembre 1999)

J'ai déjà parlé de Marguerite Altet pour sa contribution à l'étude de la place que pouvait prendre le micro-enseignement dans la formation des enseignants. Depuis cette étude, d'autres urgences étaient apparues. Comme elle l'indique dans un document distribué lors du stage :

« La formation professionnelle des enseignants ne peut se réduire à la juxtaposition, ou à l'alternance, de cours théoriques en institution et de stages pratiques sur le terrain. Une véritable formation professionnelle nécessite une structure d'analyse et de construction de la pratique enseignante et des situations pédagogiques. Les observations de classe, les essais pédagogiques n'ont de valeur formative que s'ils sont soumis à l'analyse, à la réflexivité puis repris, modifiés au sein d'une structure permettant une confrontation, une dialectique théorie-pratique...

Dans les pratiques de vidéo-formation, ce sont l'observation et l'analyse des pratiques et des situations enregistrées qui contribuent à l'élaboration et à la maîtrise progressive des compétences professionnelles. La modification des comportements pédagogiques est obtenue par la prise de conscience des actes réels observés, et la confrontation entre stagiaires.

La centration sur l'analyse permet de prendre conscience non seulement des contenus, des pratiques, mais bien de l'ensemble de la situation pédagogique » (Altet, 1993, p. 175-176.)

Le projet consiste donc à proposer le développement d'une pratique de vidéo-formation et la mise en place de divers types d'ateliers de professionnalisation. Comme l'indique la fiche de présentation du stage, « l'analyse des pratiques [...] s'inscrit dans un modèle de formation pratique-théorie-pratique et dans le courant de professionnalisation des métiers d'éducation et de formation ». Les principes d'animation des ateliers et de développement des pratiques d'analyse sont évoqués par les participants, chacun se réservant d'endosser plus ou moins précisément telle ou telle modalité de travail.

Pour ma part, je m'inscris entièrement dans ce qui a été mis en place l'année précédente par Pierre Géraud au Tampon en collaboration étroite avec une école élémentaire constituée comme terre d'accueil : l'école du XIV^e km.

2.1.2. Collaborations mises précédemment en œuvre et nouveaux soutiens logistiques

Dans cette école, le directeur, M. Cazal, assure l'interface entre les maîtres d'accueil et l'IUFM. Des dates d'intervention sont définies (le mardi matin pour l'un de mes groupes et le vendredi matin pour l'autre). Comme la matinée, dans cet établissement, est organisée en trois plages d'enseignement, je peux faire fonctionner chaque fois trois sous-groupes successivement, chacun dans une classe, coordonner et superviser l'ensemble, assurer les transitions et veiller au suivi des interventions (analyse à chaud, première évaluation).

L'administration de l'IUFM m'a fourni deux caméras, ce qui facilite les enchaînements : un sous-groupe pouvant commencer à s'installer dans une classe alors que le sous-groupe précédent est en train de terminer son intervention dans une autre classe, et, par ailleurs, en cas de panne ou de difficulté soudaine, il est toujours bon d'avoir une roue de secours.

J'ai souhaité que ces caméras soient de standard VHS afin que les bandes réalisées puissent immédiatement être relues, avec l'adaptateur idoine, sur n'importe quel magnétoscope de l'IUFM. Entre deux séances, les sous-groupes sont maîtres de leurs bandes et de l'exploitation qu'ils souhaitent en faire.

L'apport technologique le plus décisif fut la mise en place dans la salle des enseignants de l'IUFM d'un mini-système de montage vidéo constitué de deux magnétoscopes VHS. Les sous-groupes sont donc invités, après s'être inscrits dans un planning, à venir faire le montage de leur bande pour la présentation et l'exploitation qui en sera faite en grand groupe la semaine suivante.

2.1.3. Bilan de cette première année de fonctionnement

Quatre séquences d'atelier eurent lieu au fil de l'année pour chacun des deux groupes que j'animais. Ces séquences ont été réalisées en collaboration étroite et en co-animation avec les enseignants de diverses disciplines (français, maths, EPS...). Une évaluation de fin d'année a été réalisée par questionnaire individuel : elle s'est révélée très positive.

Bien sûr l'implication personnelle de M. Cazal, et la collaboration des collègues enseignants avaient eu raison des difficultés et aléas que peut connaître ce genre d'entreprise. J'appréciais d'avoir à ce point été aidé.

Du côté des stagiaires l'implication était évidente : la préparation des séances le plus souvent minutieuse, la réalisation parfois fort théâtrale et bien maîtrisée, l'analyse toujours attentive. J'aurais dû, normalement, être pleinement satisfait...

Deux points cependant retenaient mon attention :

- Tout d'abord, ces séances présentaient, encore et malgré tout, un caractère trop artificiel à mon goût. Les élèves n'étaient pas connus des stagiaires, et cela était souvent pris comme excuse au moment de l'évaluation. Le contact préalable avec l'enseignant était le plus souvent superficiel. J'eus parfois l'impression qu'on nous « abandonnait » la classe, et la participation de l'enseignant à l'analyse à chaud qui suivait l'intervention était le plus souvent évasive... Je pris donc la décision de changer la procédure de choix du lieu d'accueil et d'en confier la recherche et la détermination aux stagiaires eux-mêmes à partir des contacts qu'ils avaient eus avec les écoles lors de leurs stages. Cela créait pour moi une charge supplémentaire puisqu'après accord verbal passé avec le maître d'accueil et le directeur de l'école, il me fallait faire une correspondance pour demander l'autorisation à l'inspection de circonscription et ensuite confirmer l'intervention auprès des principaux intéressés.

- L'autre point qui me préoccupait concernait la taille des sous-groupes : si je fonctionnais avec trois sous-groupes, chacun comportait huit à neuf membres, ce qui me semblait limiter la rotation des tâches dans le groupe, rendre parfois confus les échanges et peu active la solidarité de groupe, des phénomènes de marginalisation apparaissant fréquemment. Je décidai donc, pour l'année suivante, de constituer cinq sous-groupes dans chacun des groupes qui me seraient confiés, et, comme je voulais que ces sous-groupes soient le plus possible autonomes, je fus amené en sus des deux caméras que me fournissait l'administration, à acheter trois autres caméras ainsi que des adaptateurs et bandes de divers formats en nombre suffisant. En fait, je constituai cinq « paquets » permettant une totale autonomie des équipes en ce qui concerne l'enregistrement vidéo : valise de transport, caméra, adaptateur pour l'alimentation électrique, sacoche individuelle, rallonge électrique de dix mètres, prise multiple, cassettes d'enregistrement, adaptateur de lecture, cassette pour le montage... C'était le prix à payer, me semblait-il, pour contraindre les stagiaires à se sentir autonomes et responsables dans la conduite de leur projet pédagogique et dans l'analyse qu'ils en proposeraient. En contrepartie, avec cinq sous-groupes fonctionnant en parallèle sur les mêmes plages horaires, cela m'interdisait d'être présent sur tous les lieux d'intervention à la fois et donc cela me contraignait à exiger que chaque sous-groupe mette de l'importance à recueillir l'avis et les observations du maître d'accueil.

2.2. Les principes organisateurs de la pratique d'analyse développée désormais au sein des ateliers

Le dispositif que je viens de décrire a fonctionné avec cinq sous-groupes par groupe de formation pendant l'année universitaire 2000-2001. L'année suivante, je suis revenu à quatre groupes fonctionnant en parallèle, et ce afin d'alléger l'exploitation faite en grand groupe : avoir à exploiter trop de supports différents oblige à réduire le temps consacré à l'analyse de chacun d'eux et, finalement, détruit quelque peu l'intérêt que l'on pourrait prendre à une relation d'expérience si on prenait le temps de l'approfondir.

Je peux résumer comme suit les principes que je cherche à mettre en œuvre à travers les modalités de travail actuelles.

2.2.1. Priorité à l'exploration du connu : une situation familière, un maître d'accueil apprécié, une négociation précise sur les objectifs et sur les contraintes de la séance envisagée, un retour « à chaud » de la part des personnes concernées.

2.2.2. Renforcement du travail coopératif : diminution de la taille des sous-groupes et autonomisation de leur fonctionnement en vue de la production et de la présentation d'un support vidéo rendant compte du travail accompli avec les élèves.

Pour assurer une réelle autonomie de prise de vue, une demi-séance est consacrée en début d'année à la prise en main du matériel. À tour de rôle, tous les stagiaires de chaque sous-groupe s'entraînent à la manipulation de la caméra : je m'interdis de toucher moi-même le matériel ; je m'astreins au rôle de l'animateur qui indique les problèmes à surmonter, explique comment réaliser la netteté lors du changement de focale, comment éviter les contre-jours, comment améliorer le cadrage et comment assurer un certain confort du spectateur lors de la relecture. Ce faisant, je suis souvent au centre de la prise de vue réalisée par les stagiaires, au même titre que leurs collègues. Ceci permet, lors de la révision sur le banc de montage, une certaine redondance des explications (ce qui n'est pas toujours inutile) en même temps que cela donne une certaine interprétation (la mienne) du naturel qu'il convient de savoir garder devant la caméra. Ce naturel en étonne parfois quelques uns, tant le poncif de la théâtralisation (de l'exagération, de la surenchère) est facilement admis comme réponse à la contrainte créée par la caméra. Pour moi, il est clair que la limite doit être fixée d'entrée de jeu : on n'est pas ici pour faire du cinéma.

2.2.3. D'autres dispositions s'imposèrent d'elles-mêmes, au début de l'année 2000, dans l'objectif d'améliorer l'instrumentation des observations menées en ateliers et de les articuler aux observations menées en stage, notamment lors du premier stage de pratique accompagnée en établissement. Désormais, les ateliers commencent dès le début de l'année scolaire et les premiers travaux concernent l'accompagnement des premiers stages ; priorité est donc ainsi donnée aux moyens mis en œuvre pour **observer les situations de formation et parvenir à en rendre compte** : des grilles sont proposées, analysées, appropriées. Un travail d'application en stage est demandé. La fonction d'observateurs avec grilles est définies dans la répartition des rôles de chaque séquence et la nature des grilles mise en œuvre doit être envisagée lors de la séance de préparation. Eventuellement, des grilles ad hoc peuvent être constituées. Les observateurs ont par ailleurs la responsabilité de la rédaction du compte rendu de leur sous-groupe sur les différentes phases qui ont constitué la séquence d'atelier (préparation, réalisation, exploitation). Ils peuvent ainsi rendre compte précisément de l'évolution de l'analyse, depuis le contrat préalable qui a conduit à la construction du projet, puis l'analyse à chaud, après sa réalisation, le plus souvent enrichie par les observations que peut faire le maître d'accueil, les décisions prises en matière de sélection de ce qui sera montré et donc retenu au montage, l'exploitation collective, les remarques, réactions, commentaires, les conséquences sur la manière de définir quelques priorités pour la séquence suivante...

2.2.4. Assouplissement de l'exploitation collective en grand groupe

À ce propos, ma technique d'animation est en train d'évoluer.

Lors des trois premières années, j'ai toujours considéré que chaque sous-groupe devait « soutenir » la présentation de sa réalisation en se soumettant au regard et aux questions et remarques du grand groupe. Les membres du sous-groupe prenaient donc place sous forme de panel face au public. Le prestataire explique son projet, les observateurs donnent leurs observations, et quand on en a assez entendu et que l'on estime pouvoir comprendre, sans trop de contresens, ce qui va être donné à voir, on passe au visionnement du support vidéo élaboré par le sous-groupe à partir de la bande originale enregistrée lors de l'intervention ; puis, dans la même disposition spatiale, le prestataire apporte éventuellement quelques compléments, les autres membres sont sollicités et le public entame alors le jeu des questions, remarques et commentaires en tous genres.

Sur la première partie du dispositif, je n'ai pas varié. En revanche, pour ce qui se passe après le visionnement de la bande, j'essaie de m'adapter au plus près possible des opportunités et risques de dérive que comporte chaque

situation de débat. En effet, j'ai pu constater, à la lecture des questionnaires d'évaluation, que, fréquemment, les stagiaires avaient l'impression d'être mis sur la sellette, en accusation, et de devoir non pas analyser ce qu'ils avaient fait mais essentiellement se justifier. La solidarité et la coopération qui étaient systématiquement recherchées dans le travail des sous-groupes ne se retrouvaient pas dans le fonctionnement des échanges en grand groupe et une certaine forme de compétition larvée et de dépréciation mutuelle pouvait se faire jour. En conséquence, depuis la rentrée 2002, j'adapte mon attitude lors des exploitations et j'autorise de plus en plus fréquemment les sous-groupes qui en manifestent le souhait à retrouver leur place dans le public au moment des échanges qui suivent le visionnement et qui, normalement, doivent permettre d'approfondir l'analyse. Ce simple changement de disposition géographique fait que l'implication dans les débats me semble mieux répartie ; cela évite notamment une trop grande personnalisation des attitudes soumises à critique.

2.3. Perspectives et explorations en cours : les pistes ouvertes par la dynamique de vidéo-formation

Dans cette dernière partie, qui tiendra lieu de conclusion, je souhaite revenir sur les objectifs d'une formation d'enseignants qui me semblent le mieux pris en compte par une pratique de vidéo-formation conduite selon les principes consensuels que j'ai tenu à rappeler tout au long de mon exposé.

2.3.1. Oser se mettre en jeu, dépasser la peur de l'insu : quelques rares situations d'évitement

Quand je fais le compte des interventions réalisées en trois ans et demi, et des exploitations auxquelles elles ont donné lieu, je parviens à un total de 135... au nombre desquelles seules deux ont donné lieu de la part de stagiaires à des manœuvres (conscientes pour l'une, moins conscientes pour l'autre) d'évitement.

La première situation remonte à l'année 2000. Une stagiaire, lors de la séance de préparation, me déclare qu'elle veut bien assumer la charge de prestataire mais ne veut pas participer au visionnement. Je réponds de manière bougonne, pensant dédramatiser la situation, et n'accorde guère d'importance à cette réticence. Lors du montage, je m'assure que la prestataire est bien présente et donc qu'elle n'a aucune difficulté à se voir sous le regard de celles qui ont été ses observatrices pendant la réalisation de l'intervention. Puis arrive le jour de l'exploitation ; la présentation a lieu et je m'aperçois alors que la prestataire n'est pas là ; le sous-groupe fait comme si

de rien n'était, se répartit la parole, présente, commente ; la situation est bien huilée et j'aurais mauvaise grâce de faire la fine bouche ; après l'exploitation, je prends à part les membres du sous-groupe et cherche à mettre les choses au clair ; tous me déclarent qu'ils étaient d'accord pour que leur collègue ne participe pas à cette séance ; manifestement, ils font bloc pour la protéger, et, comme cette jeune stagiaire est par ailleurs plutôt mignonne et volontiers séductrice, je me dis qu'il y a là quelque chose qui dépasse sans aucun doute mon champ habituel de compétences ; je me contente de manifester que je ne suis pas dupe, et j'enterre l'affaire, espérant que les choses trouvent leur aboutissement, ultérieurement, dans d'autres lieux (certains auteurs parlent de « l'insoutenable de se savoir être vue en train de se voir » démasquant les angoisses de Marianne à sa toilette... Sans doute... Peut-être !)

La seconde situation est plus récente : dans une séance d'EPS, une stagiaire propose un canevas de jeux collectifs fonctionnant comme un tournoi par équipes. Les élèves s'impliquent fortement, rivalisent, surenchérisent : des élèves en or. Après la fin du tournoi, la stagiaire leur « passe un savon » parce que, dans les équipes, la répartition des rôles s'est faite à partir des capacités des enfants et qu'ainsi beaucoup n'ont pas joué et ont été marginalisés, le plus souvent consciemment et de leur plein gré. Air penaud des enfants. Le débat, lors du montage, s'installe donc entre les membres du sous-groupe : fallait-il procéder ainsi ? Est-il justifié de tenir rigueur à des enfants du fait qu'ils aient surtout développé des comportements efficaces de compétition, alors que c'est toujours ce qui est attendu d'eux et que c'est justement ce pour quoi ils sont appréciés et considérés comme « une bonne classe ». Le débat devient vite assez vif. On se trouve effectivement devant une situation de double contrainte analysée en son temps par les praticiens de l'École de Palo Alto : « Pour que vous soyez des bons élèves, j'exige de vous le comportement contraire de celui que vous avez habituellement pour être de bons élèves. Dans la compétition, j'exige que vous ne mettiez pas en œuvre des stratégies efficaces de réussite... » D'un tel paradoxe, on se sort difficilement, et lors de la séance d'exploitation, le débat est évoqué, mais sans plus : le groupe n'aura pas l'occasion de voir ; l'étudiant responsable du montage a « oublié » la bande. Fin du débat, et à mon sens, il n'y avait pas lieu d'insister : la prestataire ne me semblait encore pas prête à pouvoir sortir de sa contradiction...

2.3.2. De l'être au paraître : oser s'affirmer, se conforter, se sécuriser, échapper à la violence de l'interprétation, jouer avec les apparences, dédramatiser l'échec, relativiser la réussite, se situer comme acteur dans un jeu social plus ou moins codé qui est celui de la communication pédagogique.

Dans la plupart des cas, ce passage est bien vécu, d'autant que je laisse la possibilité à chaque sous-groupe d'interpréter librement ce qu'il convient de montrer au grand groupe. L'intervention aura pu être vaseuse par bien des aspects... En sélectionnant quelques moments forts, on peut la faire passer pour une séance tout à fait acceptable et il est important que le grand groupe reconnaisse qu'ainsi la prestation est (ou plus précisément, aurait été) tout à fait acceptable. La conscience de la différence entre ce qui avait été vécu et ce qui a été montré appartient en propre au sous-groupe... Certains parlent alors « d'espace potentiel » : selon les termes de Ronald Winnicott, il y a une différence essentielle entre jeu et réalité, et le jeu doit être vécu comme tel pour autoriser la symbolisation, et l'évolution... qui est le propre de l'apprentissage.

Le plus fréquemment, ce sont les aspects présentant des difficultés ou des dilemmes que les stagiaires préfèrent porter à l'attention de leurs condisciples, ce qui dénote une maturité plus importante et répond par ailleurs à l'un des principes de développement de l'analyse que j'évoque fréquemment : l'attention portée aux événements « critiques », c'est-à-dire tout ce qui s'est passé et qui était inattendu, imprévu, mal défini. Par exemple, le prestataire veut procéder par questionnement pour faire le point sur les pré-requis des élèves avant d'engager un exercice de résolution de problème, mais ses premières questions sont difficilement compréhensibles ; il est décontenancé mais persévère tout en perdant quelque peu le fil des premières questions ; les élèves cherchent à lui faire retrouver ce fil ; ils l'aident, lui retournant ses questions précédentes ; ils collaborent réellement à cette interrogation sur un objet encore peu défini, et très vite le dialogue devient entièrement surréaliste : les élèves sont éblouissants de bonne volonté et le stagiaire totalement perdu... Pour s'en sortir, il faudra bien « tomber le masque » et reprendre les choses à zéro.

Être enseignant est un jeu dont le rôle est assez précisément défini et attendu par les élèves : retrouver le naturel du jeu qui fait qu'on sait qu'on est dans un jeu et qu'il y a de multiples manières de jouer le jeu, sans artifice et en toute connivence. Il faut accepter le personnage si on veut rentrer dans l'action.

2.3.3. Du paraître à l'interrogation : passer de la focalisation première et exclusive sur l'action du maître à la prise en compte du comportement des élèves, apprendre à comprendre, apprendre à analyser

C'est pour moi l'apport le plus important de la vidéo-formation. Il a été amplement décrit par Gérard Mottet :

« L'activité de conduire la classe [...] 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 rétrospection [...]. Construire une situation veut dire alors d'une part, concevoir une tâche pour les élèves, qui mette en jeu des compétences 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 [...].

L'un des effets les plus remarquables [...] 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 [...]. Dans les années qui ont vu apparaître la vidéo-formation, on se demandait "comment les maîtres enseignent ?". Au terme du parcours, la question est devenue : "Comment les élèves apprennent ?" » (Mottet, 1996, 48-54.)

Il peut arriver que cette prise de conscience se fasse à l'improviste alors que tout semblait bien maîtrisé : j'ai en mémoire une excellente prestation pour un exercice de lecture en CP. Le sous-groupe avait préparé des illustrations parmi lesquelles il fallait choisir celle qui correspondait à un texte donné à déchiffrer. La prestataire animait l'exercice avec beaucoup de tact et de présence et la séance se déroulait on ne peut mieux. En fin de parcours, la caméra s'attarde quelques secondes sur deux élèves au premier rang dont l'esprit, manifestement, voguait à des milliers de kilomètres de la classe et qui n'avaient rien suivi de ce qui s'était passé. La prise de vue ne durait qu'une petite dizaine de secondes et pourtant elle a suffi pour une prise de conscience douloureuse de la part de la prestataire : « J'avais l'esprit totalement occupé par ce que je devais faire, et je ne les ai pas vus, ces élèves »... On eut beau la reconforter en lui assurant que personne d'autre ne les avait vus et que c'était, somme toute, son premier cours et donc bien excusable... N'empêche, le ver de la prise de conscience s'était introduit dans la pomme...

2.3.4. De l'interrogation à l'interaction

Ce que la vidéo met en exergue dans une situation de classe n'est que rarement de l'ordre du « connaître » mais le plus souvent de l'ordre de « l'agir » c'est-à-dire de la compétence à nouer une relation de travail qui se fonde essentiellement sur la maîtrise de la relation de communication. C'est sans doute pour cette raison que l'analyse systémique de la communication pédagogique me paraît souvent la piste d'exploitation la plus profitable : moi comme acteur dans un système de communication, moi comme un autre, moi

parmi les autres, moi responsable de ce que je fais et de ce que je suis dans l'interaction avec les autres.

Deux exemples récents me permettront d'évoquer cet aspect de la compétence à gérer une situation de communication que l'on peut attendre d'un enseignant.

Dans la première situation, il s'agit de vérifier les capacités d'élèves de grande section à utiliser des indications de positionnement spatial (en haut, en bas, au dessus de, en dessous de, à côté de, à droite, à gauche, au milieu, au bord...) et l'exercice consiste à découvrir progressivement une image en indiquant précisément la position des éléments en carton découpé qui la masque et qu'il faut progressivement retirer. Le groupe est assez dynamique et les propositions fusent jusqu'à ce que la prestataire, ayant quelque part entendu pour chaque morceau de carton les indications de position qu'elle attendait, donne son assentiment à ce qu'il soit retiré. L'image est ainsi assez rapidement dépouillée de ses divers caches et l'exercice s'arrête laissant la prestataire un peu décontenancée. « Je ne pensais pas que cela irait aussi vite ! », reconnaît-elle ultérieurement. Lors du révisionnement, le seul constat que l'on peut faire, c'est que les enfants, en fait, n'ont rien appris. Ils se sont livré à un jeu de devinettes, essayant au hasard et profitant de la confusion pour dire à peu près n'importe quoi « au cas où »... Comme il n'y a pas eu de sélection de la formulation seule recevable dans chaque cas, répétition, accord, discrimination par rapport à d'autres formulations, éventuellement mémorisation et réutilisation, l'activité s'est déroulée sans qu'on puisse lui reconnaître aucun effet perceptible en matière de renforcement ou de rectification des représentations antérieures des enfants. C'est là, sans aucun doute, un problème réel de communication : quelles règles dois-je imposer pour être sûr du sens que l'enfant donne à ce qu'il est amené à formuler, qu'il intériorisera progressivement au titre de ses compétences à penser...

Il est d'ailleurs fréquent que la vidéo aide à montrer à quel point les stagiaires surévaluent les compétences développées par les enfants au cours de tel ou tel exercice. J'ai en mémoire plusieurs courses d'orientation, dont l'une très bien menée... Dans l'esprit de la prestataire, cela devait permettre aux enfants de grande section de développer leurs capacités à se construire une représentation de l'espace de la cour de récréation. J'ai mis la stagiaire au défi d'en apporter la preuve et lui ai demandé d'organiser une séance de dessin de la cour, ce qu'elle fit. J'ai désormais la plus belle collection de dessins d'un lieu qui est la cour de récréation pour chacun de ces enfants mais aucun de ces dessins n'a quoi que ce soit à voir avec la réalité physique de cette cour, envahie d'arbres, de soleils, d'herbes, de barrières... de vie !

Je vais terminer par un dernier exemple d'analyse, grâce à la vidéo, du système de communication développé dans une situation d'enseignement. Il s'agit là d'une leçon de vocabulaire où un groupe de huit élèves de grande section est interrogé sur ses connaissances lexicales à partir de la présentation d'images. Il y a autant de garçons que de filles, et, premier fait qui retient mon attention, le prestataire organise le groupe autour de lui, les garçons à droite et les filles à gauche. Cela ne manque pas de me rappeler quelque chose... Puis il donne les consignes de l'exercice : il faut lever le doigt avant d'être interrogé et de répondre. Très vite, on s'aperçoit que, comme 75 % des maîtres et 50 % des maîtresses, il ne distribue pas équitablement la parole mais privilégie l'interrogation des garçons. Parmi le groupe des filles, une petite, apparemment très éveillée, et qui ne parvient jamais à être interrogée, s'engage dans une entreprise de sabotage de l'exercice, formulant à mi-voix et d'une manière lancinante et répétitive les réponses qu'on ne sollicite pas d'elle. L'exercice se poursuit, le prestataire s'efforçant de faire comme si de rien n'était. Lors du deuxième exercice, je constate que la composition des groupes a été modifiée. Les sexes sont désormais mélangés. J'interroge le stagiaire : « Oui, j'ai remélangé les enfants, pour éviter le chahut ». Il avait donc bien ressenti que quelque chose n'allait pas et y avait trouvé une parade. Il faudra peut-être un certain temps encore pour qu'il s'aperçoive qu'il était lui-même à l'origine de la revendication qu'il a perçu comme une perturbation. Tout est interaction avec les enfants, causes et effets intimement liés, où j'ai ma part.

On aura compris que mes exemples privilégient surtout les situations où la vidéo s'est révélée être une opportunité indispensable pour le développement d'une certaine forme de compétence à analyser : l'agir communicationnel n'est pas uniquement fait de ce que j'ai ressenti en le vivant mais de ce qui s'est passé pour l'autre et que j'ai moi-même réinterprété de mon propre point de vue. Jeux de miroirs infinis dont il faut savoir s'extraire... La vidéo peut y aider en introduisant un miroir de plus, un niveau « méta » qui ne s'improvise pas, s'impose à peine, et suppose un minimum de perspicacité pour être vraiment mis à profit.

La vidéo-formation n'impose pas le développement de ma capacité réflexive... Elle est là simplement pour y contribuer, à condition que j'aie, moi-même, fait le premier pas.

Bibliographie

- ALTET Marguerite, BRITTEN J. Donard (1983), *Micro-enseignement et formation des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.
- ALTET Marguerite (1993), « Pour articuler théorie et pratique en IUFM et construire les compétences professionnelles des enseignants : une pratique de vidéo-formation et des ateliers de professionnalisation », in Cueff *et alii*, *Audiovisuel et formation des enseignants. Actes du colloque des 23, 24, 25 novembre 1992*, Paris, INRP, pages 175-180.
- ALTET Marguerite (1994), *La Formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*, Paris, PUF.
- ARNHEIM Rudolf (1976), *La Pensée visuelle*, trad. fr., Paris, Flammarion (édition originale : 1969, *Visual Thinking*, University of California Press).
- BARBIER Jean-Marie *et alii* (2000), *L'Analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.
- BONNET Gérard (1981), *Voir - Être vu*, Paris, PUF, 2 volumes.
- BONNET Gérard (1996), *La Violence du voir*, Paris, PUF.
- BOURRON Yves et DENNEVILLE Jean (1990), *Se voir en vidéo. Pédagogie de l'autoscopie*, Paris, Éd. d'organisation.
- BOURRON Yves *et alii* (1998), *L'Image de soi par la vidéo. Pratique de l'autoscopie*, Paris, Top.
- BRAUN Agnès (1989), *Enseignant et/ou formateur*, Paris, Éd. d'organisation.
- FREICHE Janine (1972), « Le magnétoscope et l'image du corps », *Éducation permanente*, n° 14, mai-juin, pages 35-47.
- GEFFROY Yannick, ACCOLA Patrick, ANCELIN-SCHUTZENBERGER Anne (1980), *Vidéo, formation et thérapie*, Paris, Épi.
- GEORGE Christian (1983), *Apprendre par l'action*, Paris, PUF.
- GOFFMAN Erving (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1 : *La présentation de soi* ; tome 2 : *Les relations en public*, trad. fr., Paris, Minuit (1^{re} édition : 1956).
- GRIGNON Claude (1971), *L'Ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Minuit.
- HALL Edward T. (1971), *La Dimension cachée*, Paris, Le Seuil (édition originale : 1966, *The Hidden Dimension*, New York, Doubleday & C°).
- LAMBERT Jacques (1972), « La formation aux travaux sous tension de l'EDF à Ottmarsheim : vidéo et contrôle du geste professionnel », *Les Documents de l'Institut national de formation des adultes*, n° 26, ronéoté.
- LAMBERT Jacques (1975), « L'utilisation des moyens audiovisuels dans la formation », *Éducation permanente*, n° 31, novembre-décembre, pages 81-93.

- LAMBERT Jacques (1986), « Recherche et élaboration de repères pour l'utilisation de la vidéo en formation », *Pratiques corporelles*, n° 72, septembre, pages 12-16.
- LINARD Monique et PRAX Irène (1984), *Images vidéo, images de soi... ou Narcisse au travail*, Paris, Dunod.
- MOTTET Gérard (1996) « Du voir au faire. Le trajet de la vidéo-formation », *Recherche et formation*, n° 23, Paris, INRP, pages 29-54.
- MOTTET Gérard (sous la direction de) (1997), *La Vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- PAQUAY Léopold et alii (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université [cf. notamment : WAGNER Marie-Cécile, « Pratiques du micro-enseignement et de la vidéo-formation : compétences et stratégies privilégiées », pages 169-179].
- PERRENOUD Philippe (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- POSTIC Marcel, KETELE Jean-Marie (de) (1988), *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF, 311 p. [cf. notamment : « Observation et utilisation de la vidéoscopie », pages 265-268].
- WAGNER Marie-Cécile (1988), *Pratique du micro-enseignement. Une méthode souple de formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université [cf. notamment la troisième partie : « Méthodologie de la vidéo dans les groupes de formation pédagogique », pages 143-193].