UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Livre 1989 Published version Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

L'audiovisuel au service du perfectionnement des enseignants : une expérience d'autoscopie à l'Université de Genève

Peraya, Daniel

How to cite

PERAYA, Daniel. L'audiovisuel au service du perfectionnement des enseignants : une expérience d'autoscopie à l'Université de Genève. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1989. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie)

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18068

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE – FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Cahiers de la Section des Sciences de l'Education

PRATIQUES ET THÉORIE

L'AUDIOVISUEL AU SERVICE DU PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS: UNE EXPÉRIENCE D'AUTOSCOPIE À L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE

par

Daniel Peraya

Cahier N° 56

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

L'AUDIOVISUEL AU SERVICE DU PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS : UNE EXPERIENCE D'AUTOSCOPIE A L'UNIVERSITE DE GENEVE

par

Daniel Peraya

Cahier No 56

Pour toute correspondance :
Section des Sciences de l'éducation
Uni Dufour
1211 Genève 4

Octobre 1989

TABLE DES MATIÈRES

		Pages
	Introduction	1
1.	**Enseigner, un acte de communication intentionnelle**	2
2.	**Du micro-enseignement à l'autoscopie: un aperçu méthodologique**	5
2.1	La perspective comportementaliste	6
2.2	La perspective fonctionnelle	9
2.3	La perspective exploratoire	11
3.	**L'expérience genevoise d'autoscopie**	14
3.1	Le contexte: ses particularités et ses contraintes	14
3.2	Le programme expérimental: objectifs et méthodes	17
3.3	Eléments d'évaluation	20
3.3.1	La participation	20
3.3.2	Evaluation globale	21
3.3.3	Evaluation d'aspects particuliers	24
4.	**Une question de méthodologie Perception et/ou modification des comportements**	26
	Notes	30

INTRODUCTION

Il y a trois ans déjà, en novembre 1985, le Professeur M.-L. Goldschmid (EPFL) présentait, dans le cadre d'une *"Journée de pédagogie universitaire"* organisée par la Commission de l'Enseignement du Rectorat (COENS), l'autoscopie: une méthode de formation et de perfectionnement des enseignants. Nombreux furent, à l'époque, les enseignants de l'Université de Genève qui se montrèrent intéressés au point de se déclarer prêts à tenter l'expérience si la Commission de l'Enseignement du Rectorat organisait un programme expérimental d'autoscopie.

L'idée fit son chemin et, en février 1987, débutait le premier cycle d'autoscopie. Puis, une nouvelle session était organisée en mai/juin de la même année. L'évaluation des deux premières sessions s'était avérée largement positive et les enseignants qui y avaient participé avaient souhaité voir l'expérience reconduite et développée au sein de leur faculté. De plus, certains enseignants volontaires n'avaient pu, pour des raisons d'organisation, participer aux premiers programmes. Ces diverses raisons ont fait qu'une nouvelle session était mise sur pied durant l'année académique 1987/1988.

Les différents stages, organisés depuis février 1987, se sont adressés à l'ensemble des membres de la communauté universitaire assurant une mission d'enseignement et ce, indépendamment de leur statut ou de la matière enseignée. Pourtant, le caractère expérimental du programme d'autoscopie explique qu'il ait été fait délibérément peu de publicité à son propos: seuls les enseignants qui s'étaient déclarés intéressés ont été contactés. En effet, une expérience d'autoscopie offre plus de satisfaction et de chances de réussite à des participants, au départ, motivés.

Le succès de ces premières expériences, leur impact auprès des enseignants, les besoins d'encadrement et d'appui pédagogique qu'elles ont révélés décidèrent la Commission de l'enseignement du Rectorat à développer le programme et à lui donner une plus large audience auprès du corps professoral.

Le texte que nous présentons s'inscrit donc dans cette large perspective d'information et de formation du corps enseignant. Nous y présentons, dans un premier temps, les quelques notions théoriques générales qui fondent notre démarche: faire l'économie de cette première étape ne nous paraît pas souhaitable dans la mesure où notre travail serait coupé de son cadre épistémologique et nombreux de ses aspects pourraient paraître, alors, injustifiés.

Nous proposons, dans un deuxième temps, un portrait de l'autoscopie: quelques repères historiques, une définition de ses objectifs et de sa/ses méthodologie(s). Dans un troisième temps, nous décrirons l'expérience genevoise et ses particularités: nous tenterons de mieux la situer par rapport aux références générales définies dans la deuxième partie. Enfin, nous évaluerons ce programme expérimental en montrant ses limites mais aussi ses aspects les plus positifs: cette partie se composera, essentiellement, d'extraits des rapports d'évaluation 1986/1987 et 1987/1988. Dans un quatrième et dernier temps, nous indiquerons quelques voies d'exploration méthodologiques dont l'importance a été mise en évidence par les différentes évaluations.

1. ENSEIGNER, UN ACTE DE COMMUNICATION INTENTIONNELLE

Peut-être est-il indispensable de rappeler que l'acte d'enseigner est, comme toute forme d'éducation, avant toutes choses, un acte intentionnel. Il suppose une «intention didactique préalable» et donc, que tout enseignant veuille produire sur son public des effets préalablement définis qui peuvent être de trois ordres différents, désormais classiques: des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

La notion d'intentionnalité est fondamentale car elle rend indispensable la définition des objectifs et l'adoption de stratégies adéquates: elle nous situe d'emblée dans une perspective taxonomique.

Mais l'acte d'enseigner est aussi un acte de communication. C'est dire que l'*enseignant* (l'émetteur ou le destinateur) exprime un *message* (le contenu d'enseignement, la matière ou plus généralement, ce dont il parle) à des *étudiants* (les récepteurs ou les destinataires) à travers certaines formes d'expression particulières:

- le *langage verbal* ou, au sens strictement linguistique, la langue que l'on parle;
- les *langages non verbaux* ou analogiques: les inflexions de la voix, les intonations, les mouvements oculaires, les mimiques faciales, les gestes, les postures ou les attitudes corporelles, l'occupation de l'espace, etc;
- les *langages audiovisuels*, c'est-à-dire l'ensemble structuré d'images fixes ou en mouvement, de graphismes, de schémas, de musiques diverses, de bruitages, de fragments de langage verbal sous sa forme orale (une voix "off", le commentaire, un dialogue, par exemple) ou écrite (des intertitres, par exemple).

Si l'on envisage l'acte d'enseigner du point de vue de la communication, il est un acte de langage, un discours, ou mieux un «jeu de langage» (1) particulier. Autrement dit, il constitue une forme spécifique d'usage social du langage, possédant ses propres règles de fonctionnement et de validation. Bourdieu, par exemple, a montré comment les discours s'inscrivent dans un "marché" linguistique spécifique aux groupes sociaux dans lesquels se déroule la communication: "les discours sont toujours pour une part des euphémismes inspirés par le souci de «bien dire», de «parler comme il faut», de produire les produits conformes aux exigences d'un certain marché, des formations de compromis, résultant d'une transaction entre l'intérêt expressif (ce qui est à dire) et la censure inhérente à des rapports de production linguistique particuliers [...]" (2). Dans la même perspective, J. F. Lyotard, ouvrant la voie à une agonistique généralisée, a souligné qu'une institution privilégie toujours certaines classes d'énoncés, parfois une seule, dont la prédomidance caractérise et constitue son discours propre (3).

Plusieurs recherches de modélisation s'apparentent à cette orientation. Parmi celles-ci, citons celle que propose Guislain (4): l'auteur propose une analyse des interventions verbales de la communication pédagogique à partir d'un modèle argumentatif composé de vingt-huit arguments différents, regroupés en cinq classes générales: les arguments par l'explication, par l'appel à la logique, par les valeurs, par la contrainte et par le questionnement. Ce premier modèle descriptif permet de restituer les actes de langage pédagogique dans une perspective pragmatique (5) élargie, celle d'un modèle de communication persuasive: il faut alors admettre que "les messages recueillis en classe peuvent être considérés comme des organisations de signes qui tendent à infléchir les attitudes des participants en présupposant l'existence chez le(s) destinataire(s) de connaissances et de modes de traitement de l'information nécessaires à la compréhension et à l'adoption des attitudes visées" (6).

En conséquence, le problème essentiel auquel se heurte la mise en modèle de l'action éducative est celui du pronostic posé par l'enseignant-énonciateur à propos de la capacité du destinataire à développer des procédures discursives d'inférences, de désambiguïsation, etc... afin d'obtenir un décodage correct du message. Ceci implique la prise en compte d'aspects assez nouveaux, tels que, par exemple, l'implicite propre au langage, la subjectivité qui s'inscrit nécessairement dans tout langage, chez l'énonciateur autant que chez le destinataire, etc.

Une autre piste consiste à explorer une pragmatique des discours pédagogiques et des situations d'enseignement: nous avons consacré plusieurs textes récents à cette problématique (7). Il s'agissait de montrer qu'une méthode d'enseignement, la méthode d'apprentissage du français expérimentée au Sénégal dès 1965 et utilisée jusqu'en 1981, pouvait constituer un dispositif d'énonciation complexe. Qu'elle pouvait donc instaurer des rôles, des positions et structurer les interrelations entre les différents partenaires de l'interlocution: les scientifiques, les chercheurs universitaires et les linguistes, créateurs de la méthode; les instituteurs, applicateurs de la méthode; les élèves, destinataires de celle-ci; les différents corps de contrôle; les organisations professionnelles, syndicales et politiques; les associations de parents et l'opinion publique; enfin, les organes de presse et les journalistes qui ont suivi la mise en place de cette méthode et qui lui ont assuré un impact médiatique.

Dans un tel dispositif d'énonciation, chaque prise de parole constitue un "coup de langage" et chacun de ceux-ci, s'il implique certes un contenu, "fournit à chaque énonciateur l'occasion d'énoncer ce discours comme étant leur parole, leur apportant une monnaie à faire circuler dans la dialectique de la reconnaissance ou, pour le dire autrement, dans telle conjecture de l'interlocution" (8).

Nous avons pu montrer, par ailleurs, qu'un dysfonctionnement de ce dispositif d'énonciation, plus particulièrement une symbolisation et une représentation erronées de l'image de l'autre, avait pu entraver lourdement le développement de la méthode et provoquer, chez une majorité de partenaires, une réaction de vive hostilité au point d'imposer sa suppression et ce, malgré ses indéniables qualités intrinsèques, scientifiques et méthodologiques.

Quant aux analyses pragmatiques des langages analogiques, non verbaux ou audiovisuels, elles sont moins développées vraisemblablement à cause du privilège exorbitant dont jouit encore le langage verbal en matière d'enseignement. Signalons cependant l'une des premières études des langages non verbaux dans la communication pédagogique, celle de De Landsheere et Delchambre (9).

2. DU MICRO-ENSEIGNEMENT À L'AUTOSCOPIE: UN APERÇU MÉTHODOLOGIQUE

Dans son acception la plus générale, on définit l'autoscopie comme la confrontation d'un individu avec son image de soi. La restitution de celle-ci passe nécessairement par une médiation technologique: la vidéo légère et le magnétoscope.

Dans le cadre du micro-enseignement où elle s'est d'abord développée, l'autoscopie n'était qu'une étape, qu'un moment de la procédure de formation: quand le futur enseignant visionnait l'enregistrement magnétoscopé de sa propre prestation. Aujourd'hui, l'autoscopie, la vidéo-miroir, semble se constituer comme une pratique plus autonome, principalement dans certaines de ses applications de type thérapeutique (10). Pourtant, dans le cadre de la formation, du perfectionnement ou de l'auto-évaluation des enseignants, nous pensons qu'il est essentiel de la considérer comme une étape, certes privilégiée, d'une procédure plus globale: elle ne vaut que par la démarche de formation et par la relation d'aide pédagogique dans lesquelles elle s'inscrit.

Le développement de l'autoscopie est inséparable de l'engouement – aux Etats Unis tout d'abord, en Europe ensuite – pour le micro-enseignement: elle continue de s'inspirer profondément de sa méthodologie.

Mis au point à l'Université de Stanford, en 1963, par un groupe d'enseignants (Acheson, Allen, Busch, Clark, Cooper et Rayan), le micro-enseignement voulait être un outil de formation professionnelle pour les enseignants, "un entraînement pratique à la conduite de la classe sur un mode progressif et simplifié" (11). A l'origine, la méthode est née de la nécessité de former rapidement les futurs professeurs durant l'été afin qu'ils puissent prendre en charge une classe réelle dès la rentrée suivante. Il s'agissait, d'abord, de combler un fossé, profondément ressenti par les futurs professeurs, entre les formations pratique et théorique. Il s'agissait, ensuite, de préparer les stagiaires à la diversité des tâches ainsi qu'à l'ensemble des difficultés surgissant dans la gestion quotidienne d'une classe réelle: les formateurs ne croyaient pas, en effet, qu'un enseignant débutant pût les surmonter toutes, simultanément. Il leur paraissait donc indispensable de faire acquérir aux futurs enseignants la maîtrise de savoir-faire ("teaching skills").

La méthode s'est développée rapidement aux Etats Unis et, en 1969, lorsque paraît l'ouvrage de Allen et Ryan, elle y était déjà fort répandue. En Europe, il fallut attendre les années '70 – la traduction française du livre paraît en 1972 – pour que cette méthode connaisse un succès comparable. Citons, par exemple, son introduction en Belgique dans la formation, dispensée par les écoles normales primaires, des instituteurs et des institutrices et dans celle des professeurs de l'enseignement secondaire, dans le cadre de l'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur. Ce mode de formation eut un tel retentissement qu'il fut immédiatement "exporté", à travers le réseau de la coopération interuniversitaire au développement, comme l'un des meilleurs produits de la pédagogie: l'Université Libre de Bruxelles coordonne deux projets de micro-enseignement, l'un à l'Ecole Normale Supérieure (E.N.S.) de Rabat et l'autre, dès 1975, à l'E.N.S. de Dakar (12); simultanément, le français Dalgalian (13) propose l'utilisation de cette méthode pour la formation accélérée des instituteurs sénégalais.

En Suisse romande, l'enquête de Beday et Julier (14) indique que l'autoscopie constitue un des axes prioritaires de développement pour les deux années à venir dans le cadre des institutions sociales, éducatives et d'animation. Dans le domaine de la pédagogie universitaire enfin, on connaît le travail d'autoscopie développé dans le cadre de la Chaire de Pédagogie Universitaire de l'EPFL: de nombreuses publications en font état (15).

La multiplication des expériences, menées çà et là dans des contextes et selon des objectifs de formation très différents, a produit progressivement une diversification importante de la méthode et de ses procédures. C'est à la présentation succincte des principales orientations méthodologiques, telles qu'elles ont été synthétisées par M.-C. Wagner (16), que nous consacrerons cette introduction. Cette présentation pourra paraître caricaturale voire outrancière dans la mesure où rares sont les expériences autoscopiques qui relèvent exclusivement d'une de ces trois tendances. Pourtant, chacune d'elles constituent bien une orientation dominante.

2.1 La perspective comportementaliste

Cette première orientation, celle qui fonde le modèle initial de Allen et Ryan, s'est développée dans le contexte des différentes démarches behavioristes d'inspiration skinnerienne, ainsi que des premières taxonomies d'objectifs pédagogiques (17). Mais elle fait aussi référence aux théories de l'acte d'enseigner, nées de la méthodologie de l'observation des comportements pédagogiques, et aux théories de la modélisation dont Bandura (18) fut un des initiateurs.

La dénomination d'orientation comportementaliste, qu'il ne faut cependant pas entendre au sens caricatural que lui donnent souvent les détracteurs du behaviorisme, se justifie entièrement, comme le souligne M.-C. Wagner, si l'on restitue cette démarche dans le contexte plus général de la théorie de l'apprentissage. En effet, elle vise essentiellement des modifications de comportement et, pour ce faire, propose "d'une part une identification précise de l'aptitude à acquérir en termes de comportements, d'autre part, la référence aux théories diverses de l'apprentissage par imitation encore accrue grâce à l'utilisation de la vidéo et des feed-backs et renforcements divers qu'elle permet" (19). En fait, il s'agit de la rencontre particulièrement réussie d'une méthodologie de la formation et d'un instrument technologique en pleine expansion dans les années '60, la vidéo légère, le magnétoscope et le circuit fermé de télévision (CFTV) (20).

L'acte d'enseigner est un acte complexe. Il est donc indispensable de prendre conscience de ses composantes élémentaires puis de s'entraîner à la maîtrise progressive de chacune de ces aptitudes pédagogiques isolées, de ces savoir-faire, définissables en termes de comportements pédagogiques observables. La démarche méthodologique repose sur une triple simplification des paramètres de la situation d'enseignement bien qu'il s'agisse réellement d'une vraie leçon: réduction du temps d'enseignement à cinq minutes, le temps de la micro-leçon; simplification des objectifs pédagogiques de celle-ci et mise en pratique d'un seul objectif à la fois; enfin, réduction du public à une micro-classe de cinq à dix élèves. Il est évident que, dans le cadre d'une formation initiale, on réduit ainsi considérablement les risques de dérapages tant pour les élèves que pour les enseignants.

En pratique, la procédure comporte les étapes suivantes:

- la présentation de l'aptitude qui fera l'objet de la micro-leçon sous diverses formes, verbale et télévisuelle;
- la préparation de la micro-leçon;
- la micro-leçon de cinq minutes, filmée et magnétoscopée, devant une classe réduite et portant sur une aptitude pédagogique strictement définie;
- le visionnement de la micro-leçon avec un conseiller pédagogique, la définition des changements et des améliorations à apporter à la prestation;
- la reprise de la même leçon, mais avec d'autres élèves;
- un nouveau visionnement critique et l'évaluation des améliorations.

La méthode suppose que chaque aptitude constitue un comportement éducable et, donc, perfectible. Elle suppose encore que l'information et les évaluations que reçoit l'élève-professeur contribuent au perfectionnement et, donc, à la maîtrise de l'aptitude pédagogique étudiée. Aussi, le visionnement critique et la rétro-information revêtent-elles une importance fondamentale: elles sont un élément de renforcement sans lequel la démarche comportementaliste n'aurait aucun fondement. Le feed-back est assuré, pour chaque futur enseignant, de différentes façons: tout d'abord, la confrontation à l'image de soi, à l'occasion du visionnement de sa propre prestation; l'auto-analyse de sa prestation, à partir de grilles standardisées et préparées spécifiquement pour chaque comportement; l'évaluation fournie par les élèves à partir des mêmes grilles d'analyse; enfin, le commentaire du conseiller pédagogique, lors du visionnement de la bande magnétoscopée.

Les principales caractéristiques du micro-enseignement, dans sa formule canonique, peuvent donc être résumées comme suit:

- une méthode de formation initiale des enseignants, considérée comme une formation professionnelle axée sur l'acquisition de savoir-faire;
- des objectifs pédagogiques identifiés avec précision en termes opérationnels de comportements de l'enseignant et indépendants du contenu enseigné;
- une importance fondamentale du processus de modélisation (verbale et/ou visuelle) du comportement de l'élève-professeur: utilisation d'instructions écrites ou verbales, de descriptions, parfois télévisuelles, des comportements à atteindre;
- une situation d'enseignement réduite;
- la diversification des formes d'évaluation et de rétro-information.

Cette démarche de base fut progressivement modifiée. On abandonna d'abord les aptitudes et des comportements isolés au profit de comportements intégrés. Rapidement, en effet, les formateurs expérimentèrent les limites de la conception atomiste, et particulièrement artificielle, qui voulait que l'on étudiât chaque aptitude isolément. Les comportements isolés ont indéniablement une réalité expérimentale mais, en fait, dans la réalité de la classe, les choses paraissent plus complexes puisque de nombreux comportements sont solidaires et interdépendants (21). Aussi instaura-t-on des micro-leçons axées sur la pratique simultanée de plusieurs comportements.

Deuxièmement, on mit en oeuvre progressivement des aptitudes moins générales et, donc, des aptitudes déterminées ou définies par la spécificité de chaque discipline. En troisième lieu, naquit un intérêt pour le groupe ou, en tous cas, pour l'apport des relations de groupe dans le processus de la formation individuelle. C'est ainsi que s'est développée la participation active du groupe d'élèves-professeurs aux diverses formes d'évaluation et de rétro-information: chaque participant présente sa micro-leçon devant le groupe restreint de ses collègues qui évaluent sa prestation et participent au visionnement critique. Chacun devient, tour à tour, acteur et observateur, objet du regard critique des autres mais en même temps, porteur d'un regard critique sur les autres. Il est indéniable, et de nombreuses études l'ont montré (22), que les échanges entre les membres du groupe constituent un facteur important d'apprentissage et de progrès.

Enfin, la procédure qui se voyait essentiellement centrée sur l'enseignant va petit à petit prendre pour objet privilégié les interactions enseignant/enseignés et la relation enseignement/apprentissage.

2.2 La perspective fonctionnelle

Ce nouvel axe de travail, développé par exemple dès 1979 par Crahay (23) avec des futures institutrices maternelles, se définit par un profond changement de perspective. Il s'inscrit dans l'évolution progressive du modèle canonique du micro-enseignement telle que nous venons de l'esquisser. Plus précisément, il repose sur l'analyse des limites et des lacunes du modèle comportementaliste.

Dans ce dernier, la formation de l'enseignant était conçue comme la maîtrise, par le futur enseignant, de comportements et d'aptitudes définis, en dehors de toute situation concrète d'enseignement, comme utiles par le formateur ou, éventuellement, par lui-même: la formation est donc définie comme la poursuite d'objectifs définis en termes de comportements d'enseignants.

Par contre, dans la perspective proposée par Crahay, les objectifs que poursuit l'élève-professeur sont définis en termes de comportements d'élèves: "L'analyse vidéoscopique, enfin, consistera à observer les comportements enfantins , à les évaluer par rapport aux «objectifs/enfants», à mettre en relation leurs apparitions avec l'émission par le maître de certains comportements ou, si un comportement enfantin souhaité n'est pas apparu, à chercher le comportement du maître qui pourrait l'induire." (24).

Si le modèle d'Allen et Ryan tentait de répondre à la question: "Que faire soi-même en tant qu'enseignant ?", le second modèle se propose, lui, de répondre à la question suivante: "Que faire soi-même pour faire faire à l'autre ?". Il s'agit donc bien, pour le futur enseignant, de mettre à l'épreuve des stratégies susceptibles d'induire, chez ses élèves, les comportements souhaités.

En conséquence, un "diagnostic fonctionnel" peut seul aider l'enseignant à guider et à orienter, à tous moments, son intervention. Les questions qui surgissent alors sont de ce type: quels sont les effets de l'introduction de telle variable sur le déclenchement des activités ou des comportements souhaités. Et pour pouvoir y répondre, il faut émettre des hypothèses sur les variables dont la manipulation est susceptible de provoquer les changements souhaités.

La deuxième hypothèse novatrice de la démarche fonctionnelle concerne le type de renforcement octroyé au futur enseignant. Dans le modèle behavioriste classique, les principaux renforcements ont pour origine l'évaluation et la sanction du formateur et, éventuellement, celles des autres membres du groupe. Une autre forme de renforcement consiste en la comparaison entre la prestation de l'élève-professeur et les différents modèles verbaux ou visuels qui lui avaient été présentés. Or, pour Crahay, les véritables critères d'évaluation sont internes à la situation d'enseignement: il est donc indispensable que ce soient les comportements enfantins qui acquièrent, en termes de conditionnement opérant, une valeur renforçatrice positive ou négative, "à condition que le maître ait appris à remarquer ces comportements et à leur associer une valeur positive ou négative (par rapport aux objectifs d'enseignement)" (25).

L'intérêt de ce déplacement de focalisation serait de constituer un meilleur facteur de maintien de l'apprentissage et ce, pour deux raisons: la première est le changement de la nature du feed-back puisque sa valeur renforçatrice n'est en rien liée à la présence du formateur; la seconde est l'immédiateté du feed-back. Dans la procédure traditionnelle, on le sait, les contingences du renforcement et leur effet sont liés à la présence du formateur, lors du visionnement critique: ils sont éphémères. Par ailleurs, le futur enseignant se trouverait placé dans une situation peu propice à l'apprentissage puisque le renforcement est très largement différé.

La troisième hypothèse dont se soutient cette démarche concerne l'interaction fonctionnelle des différents comportements de l'enseignant: certains coexistent ou n'apparaissent que dans une structuration complexe; d'autres s'intègrent dans une concaténation de comportements partiels,

visant à la réalisation d'un objectif plus complexe; d'autres encore, s'excluent mutuellement; enfin, certains comportements sont susceptibles, dans certaines situations concrètes, de déterminer l'occurrence de certains autres. Cette hypothèse d'inspiration constructiviste s'oppose entièrement à la conception atomiste de l'école de Stanford. Mais, signale l'auteur, la nécessité d'une approche structurale pose, dans la pratique, énormément de problèmes. Il faut bien sûr abandonner l'exercice isolé de «skills» particuliers sans soucis de leurs interactions et renoncer, du même coup, au confort d'une démarche extrêmement rassurante et gratifiante, pour le formateur comme pour le futur enseignant. Par ailleurs, la connaissance que l'on a du processus de construction d'un ensemble structuré de conduites est souvent insuffisant pour que l'on sache comment le renforcer.

Les aspects essentiels que nous retiendrons de cette orientation, pratiquée par exemple dans plusieurs facultés universitaires belges (26), sont les suivants:

- la focalisation sur la relation enseignement/apprentissage;
- la focalisation sur les comportements des élèves en tant que critères d'évaluation des stratégies développées par l'enseignant;
- la prise en compte de la spécificité des situations d'enseignement, des composantes personnelles des enseignants et des élèves ainsi que de la variabilité corrélative des comportements et de leur efficacité;
- en conséquence, l'impossibilité de définir des comportements pédagogiques, in abstracto, hors de tout contexte réel d'enseignement.

2.3 La perspective exploratoire

Cette approche se distingue nettement des deux premières par le fait que les (futurs) enseignants considèrent le micro-enseignement comme un cadre d'expérimentation et d'observation d'actions pédagogiques ou de stratégies didactiques afin d'en mieux connaître les effets. On abandonne donc l'hypothèse de travail fondamentale selon laquelle il est possible de définir, à l'avance, les comportements visés, qu'il s'agisse des comportements du maître (perspective comportementaliste) aussi bien que ceux de l'élève (perspective fonctionnelle). Le formateur ne peut définir a priori les stratégies: en conséquence, "il propose de les explorer en créant les conditions d'essais et d'analyse favorables" (27).

Un grand nombre de pratiques de formation initiale et de perfectionnement peuvent être regroupées sous cette appellation: il s'agit de tentatives introduites par des formateurs soucieux de stratégies didactiques plus globales et, souvent, d'un plus grand respect de l'initiative personnelle des (candidats) enseignants. Dans cette optique, Wagner souligne combien les formateurs cherchent à créer une relation formateur/formé de qualité, fondée sur une relation d'aide plutôt que de pouvoir. Les références théoriques qui s'imposent immédiatement sont celles de la formation inspirée par la conception rogérienne de la personnalité, celles de la non-directivité et d'une formation centrée sur le groupe.

Dalgalian, en 1974 déjà (28), avait tenté de montrer la convergence entre les objectifs, la méthodologie et les procédures du micro-enseignement et ceux de la formation centrée sur le groupe. L'un des points essentiels est que l'apprenant est considéré comme le principal acteur de son propre apprentissage, il cesse d'être l'«objet» d'un processus de formation: il en devient le véritable «sujet». La comparaison est possible à condition que soient respectées trois exigences rogériennnes formulées à travers les principes de congruence, développement de l'autonomie et de non aliénation.

Le premier de ces principes veut que le formateur respecte la volonté ou mieux, la nécessité de changement chez le formé: "vouloir qu'autrui change, c'est vouloir qu'il soit fidèle à sa propre nécessité interne de changement, comme j'éprouve moi même le besoin d'être fidèle à la mienne" (29). Or le micro-enseignement risque de se trouver rapidement en contradiction avec ce principe puisqu'il a pour objectif fondamental la modification du comportement de l'individu. Il faut donc porter une grande attention à la capacité réelle de changement dont peut faire preuve le futur enseignant: "le formateur doit veiller à renoncer autant que possible à imposer sa volonté de changement au-delà de ce que l'élève désire et peut effectivement" (30).

Quant au respect de l'autonomie, il se marque par l'usage que peut faire le futur enseignant des deux évaluations, interne et externe. Il y a une nécessité fondamentale, pour ce dernier, de féconder son expérience personnelle par un apport externe, de dépasser son propre regard subjectif grâce à un apport d'information, d'instruments d'analyse et de critères qui lui sont fournis par les méthodes d'observation objectives et collectives. On retrouve bien ici la conception rogérienne de liberté comprise comme "comme la possibilité délibérément choisie par l'individu d'une compréhension et d'une interprétation de sa propre expérience ainsi que d'une disponibilité apprise et éclairée au changement de sa personnalité." (31).

Le dernier principe enfin, est celui qui fonde toute démarche non-directive sur une entière disponibilité du formateur à l'apprenant. Il exige de la part du formateur "une compréhension empathique et intellectuelle personnalisée de manière à guider chacun selon son désir et son rythme, ses aptitudes et ses difficultés." (32).

Wagner propose, à titre d'exemple, l'analyse de deux pratiques de formation pédagogique qui s'inscrivent dans cette perspective: la première concerne l'exploration des styles d'enseignement menée à l'Université de Liège par Therer et Willemart (33); la seconde allie la théorie des objectifs et la théorie des décisions (34). Nous ne reprendrons pas ces analyses dans la mesure où, dans le cadre de cette présentation générale, la description des principes généraux suffit amplement. Nous pouvons donc les résumer comme suit:

- le futur enseignant doit faire preuve de motivation et avoir accepté les régles du jeu, autrement dit, le mode de travail vidéoscopique avec sa part d'évaluation externe;
- un climat de confiance doit absolument s'instaurer entre le formateur et le futur enseignant, entre le formateur et le groupe, entre les membres du groupe;
- cette exigence incontournable implique, par exemple, que le formateur témoigne de sa confiance en la capacité de changement et de perfectionnement du futur professeur ;
- le rôle du formateur est essentiellement de créer, pour le futur enseignant, les conditions favorables à la prise de conscience, le changement ne pouvant surgir que d'une nécessité interne;
- l'évaluation se mue en auto-évaluation et intègre l'évaluation du groupe;
- l'apprentissage se réalise par la découverte et l'exploration de modes d'action que définit le futur enseignant;
- celui-ci détermine donc lui-même, dans sa prestation, les aspects qu'il veut voir évaluer et il dispose de l'entière liberté quant aux modalités du feed-back autoscopique: il peut, s'il le désire, visionner la bande seul.

3. L'EXPÉRIENCE GENEVOISE D'AUTOSCOPIE

La pratique de l'autoscopie, telle que nous l'avons développée durant deux ans à l'Université de Genève, procède d'une synthèse de ces différents modèles méthodologiques et plus précisément, des deux derniers: le deuxième, pour tout ce qui concerne les aspects relatifs à la conception et à la définition des aptitudes et des comportements; le troisième, en ce qui concerne la relation participants/animateur et la nature de la relation de formation.

A l'occasion de ce programme expérimental, nos choix méthodologiques, ont résulté, cela va de soi, d'un compromis entre nos options initiales et les contraintes dictées par le contexte de formation auquel nous nous sommes trouvé confronté.

3.1 Le contexte: particularités et contraintes

Sous l'angle du contexte de formation, l'expérience genevoise paraît fort différente de celles que nous venons d'évoquer. La majorité des expériences qui ont contribué au développement des méthodologies de l'autoscopie et du micro-enseignement sont, en effet, des procédures de formation initiale et elles concernent des enseignants qui se destinent à l'enseignement maternel, primaire ou secondaire. Le programme que nous avons développé s'adresse, lui, à un public d'enseignants universitaires et prend place dans le cadre d'un programme d'auto-évaluation et de perfectionnement. Il présentait, enfin, un caractère expérimental nettement affirmé.

Ces caractéristiques contextuelles ont fortement influencé la définition du programme, ses objectifs et le choix des procédures de travail mises en oeuvre.

Tout d'abord, nous nous sommes adressés à des enseignants qui n'en étaient plus à leurs débuts: tous enseignaient depuis plusieurs années et ce fait n'est pas sans importance. L'on sait pertinemment bien que les futurs enseignants possèdent, avant même de commencer leur formation, des représentations du rôle de l'enseignant, de la situation d'enseignement et de la façon d'enseigner. Ils développent donc des conduites initiales qui sont parfois en contradiction avec celles que désire favoriser le formateur. Que dire alors d'enseignants chevronnés, habitués depuis trois, dix , voire vingt ans d'enseignement, à leur façon de faire, bonne ou mauvaise.

De ce point de vue, rappelons que De Landsheere, étudiant les causes de l'échec de certaines expériences de micro-enseignement, a formulé l'hypothèse que les habitudes des enseignants étaient tenaces et qu'il fallait à ceux-ci une longue "thérapie éducationnelle" pour parvenir à modifier leurs comportements (35).

En conséquence, proposer, voire imposer, un programme d'aptitudes et de comportements pédagogiques standardisés, identique pour chacun était impensable. Il fallait, tout au contraire, reconnaître et prendre en compte les comportements pédagogiques de chaque participant comme un ensemble de conduites structurées, organisées et surtout fixées par une longue pratique d'enseignement. Dans un tel contexte, la seule solution était de travailler au cas par cas et de proposer un programme individualisé, adapté à chaque enseignant, en fonction des deux critères suivants: l'analyse, par lui-même, de sa prestation, d'une part et sa capacité à penser ainsi qu'à orienter les transformations de son comportement, d'autre part.

Nous avons donc placé notre action dans une perspective de type exploratoire telle que nous l'avons décrite: nous avons infléchi la relation dans le sens d'une relation de guidance ou mieux, d'aide à la découverte. Autrement dit, notre objectif a toujours été de créer les conditions d'une prise de conscience et, dans un second temps, d'indiquer des éléments susceptibles de favoriser les changements éventuels souhaités et définis par l'enseignant.

Mais cette capacité de changement ne peut exister sans un préalable: la volonté de changer. Or, celle-ci existait chez chacun des participants et ce fait, nous le devions, partiellement en tous cas, au caractère expérimental du programme. En effet, il est évident que nous n'avons travaillé qu'avec des enseignants volontaires, autrement dit, avec ceux qui s'étaient montrés intéressés par l'autoscopie lors de sa présentation, à la journée de pédagogie universitaire. Au départ, ces enseignants étaient tous motivés, soucieux de leur propre efficacité pédagogique et, en conséquence, convaincus de la nécessité de procéder à une auto-évaluation. Plusieurs, par ailleurs, participaient déjà à une autre activité d'auto-évaluation organisée, elle aussi, par la Commission de l'enseignement du Rectorat: l'évaluation par questionnaires.

Le libre engagement personnel de chacun dans un processus d'auto-évaluation et de formation continue doit être considéré comme un aspect fondamental du travail autoscopique: il indique, de la part de l'enseignant, la claire conscience de sa perfectibilité, l'acceptation d'une remise en cause éventuelle et donc, sa volonté de changement.

Par ailleurs, des études comme celle de Fuller et Manning (36) ont montré que l'autoscopie constituait un excellent facteur de motivation au changement. L'autoscopie a donc vraisemblablement joué un rôle de renforcement et d'entretien d'une motivation préalable. Ceci explique, sans doute en grande partie, la réussite du programme expérimental.

Disons aussi que le contexte universitaire de formation a largement contribué à modifier la nature de la relation participants/animateur. Celle-ci ne pouvait, en effet, s'imposer comme une relation d'enseignement au sens traditionnel, reposant donc sur une dissymétrie des positions et des rôles, ce qui aurait été perçu comme inacceptable par tous les participants. Aussi, la relation a été conçue, au départ, comme une relation de qualité et non de pouvoir. Une telle relation ne peut se fonder que sur l'acceptation préalable et sans équivoque des comportements et des attitudes de l'autre: nous avons indiqué combien, dans le cadre d'une formation continue et d'un perfectionnement, ceux-ci sont importants.

Enfin, deux contraintes supplémentaires ont déterminé la définition de nos objectifs immédiats et à court terme. Tout d'abord, la pratique de l'autoscopie était une méthode entièrement nouvelle à l'Université de Genève. Aussi fallait-il donner aux enseignants l'occasion de se familiariser avec elle et leur donner l'occasion d'une première prise de conscience de soi lors de séances d'autoscopie. Deuxièmement, la pratique pédagogique universitaire demeure encore, fondamentalement, celle de l'exposé et du cours magistral: une majorité des prestations analysées pendant ces deux années ont consisté en cours ex cathedra. Ces deux aspects risquaient d'infléchir la définition et la conception des comportements pédagogiques dans un sens qui ne correspondait pas nécessairement à nos options méthodologiques initiales puisqu'ils nous obligeaient à centrer notre attention, presqu'exclusivement, sur l'enseignant et ses comportements.

L'autoscopie s'accompagne souvent, lors des premières séances, de ce qu'il est convenu d'appeler l'effet «cosmétique»: la focalisation sur sa personne et son apparence physique. Or, les enseignants qui se sont prêtés à l'expérience, se sont trouvés engagés dans un programme extrêmement bref de deux séances d'autoscopie, de vidéo-miroir. Le risque était donc grand de ne pouvoir aller au-delà de ce premier effet. Aussi, avons-nous délibérément axé l'observation sur l'analyse de l'adéquation entre les objectifs de la prestation, les stratégies mises en oeuvre par l'enseignant et sa prestation réelle. Cette démarche qui se fonde sur l'analyse des relations entre les objectifs, l'expérience – la prestation – et la situation d'auto-observation sera explicitée plus longuement par la suite.

Restait encore à choisir, dans le cadre du cours qui allait être filmé, les comportements pédagogiques et les interactions enseignant/enseignés. Seules les séances réalisées à l'occasion de séminaires ou de travaux de groupe nous ont permis de développer, de façon conséquente, une méthodologie de type fonctionnel et donc, de mettre en évidence le comportement des étudiants en tant que réponse au comportement de l'enseignant. Dans les autres cas, nous avons focalisé l'attention sur l'interaction, dans le cadre de stratégies préalablement définies, entre les différents comportements suivants: le verbal, le non verbal et l'utilisation du matériel didactique.

3.2 Le programme expérimental: objectifs et méthode

Au cours des trois sessions que nous avons organisées, les principaux objectifs se sont progressivement précisés de façon à mieux correspondre aux souhaits et aux besoins des enseignants.

A court terme, il s'agissait d'une part, de sensibiliser ainsi que d'initier l'enseignant à la pratique de l'auto-observation et d'autre part, de lui donner l'occasion d'une première prise de conscience de soi: "*se voir et s'entendre enseigner*". Tout acte d'enseigner étant, par définition, un acte de communication intentionnelle, chaque enseignant doit apprendre à apprécier le degré de réalisation de ses propres intentions (méthode, comportements, dynamique interrelationnelle, etc.) autant que l'adéquation du cours réalisé au cours projeté.

Nous avons donc progressivement centré notre attention sur la prise de conscience et l'identification des comportements pédagogiques généraux plutôt que sur l'amélioration et la fixation de ceux-ci. En effet, il nous est apparu difficile d'arriver à une fixation réelle des comportements choisis à partir d'une expérience aussi limitée dans le temps: l'évaluation du programme 86/87 l'avait clairement indiqué. Il faut insister, à ce propos, sur le fait que le but des séances d'autoscopie n'est pas de proposer un comportement pédagogique normatif, mais bien de rendre l'enseignant plus performant, compte tenu de son style propre.

A long terme, enfin, nous espérions donner à l'enseignant une meilleure perception critique de sa propre pratique pédagogique et ce, même sans le recours technologique au CFTV. Autrement dit, nous souhaitions qu'il acquière spontanément le réflexe de "*se voir «faisant» tout en faisant*".

Pour atteindre ces différents objectifs, nous avons proposé aux enseignants trois programmes différents:

- un programme minimal, dit programme "flash" (un seul enregistrement et une seule séance de visionnement): dans ce cas, l'enseignant prend essentiellement conscience de lui-même (coût horaire pour l'enseignant: 4-5 heures);
- un programme "standard" (deux enregistrements et deux visionnements): l'enseignant peut retravailler certaines aptitudes et mesurer le chemin parcouru entre les deux prestations (coût horaire pour l'enseignant: 8 heures);
- un programme "à la carte", permettant aux enseignants de travailler de façon plus approfondie, selon leurs besoins propres (coût horaire selon le programme choisi, à déterminer au cas par cas).

On peut synthétiser les principales caractéristiques méthodologiques de cette expérience comme suit:

- travail destiné essentiellement à l'auto-évaluation d'enseignants déjà expérimentés;
- stage de sensibilisation et d'initiation à dominance "vidéo-miroir";
- pratique autoscopique individuelle, en face à face avec un animateur;
- travail d'auto-observation organisé dans une perspective exploratoire: privilégier l'observation et développer, dans un second temps, la fonction de guidance et d'aide au changement;
- préférence donnée à l'observation globale et à la prise de conscience de soi plutôt qu'à la modification des comportements;
- travail sur des comportements et des aptitudes isolés de l'enseignant (auto-centration de la part de l'enseignant), à l'occasion des programmes standards, lors de la seconde séance d'enregistrement sur la base d'un contrat de changement, proposé à l'animateur et, éventuellement, affiné avec lui;
- prise en compte des interrelations enseignant/enseignés et orientation du travail d'observation critique dans une perspective fonctionnelle à l'occasion de séminaires ou de séances de travaux pratiques.

Une remarque s'impose. Lorsque nous avons eu l'occasion de développer une analyse de comportements isolés, nous l'avons toujours fait dans l'optique générale d'une stratégie intentionnelle et communicationnelle. Prenons un exemple particulièrement pertinent: l'utilisation du matériel audiovisuel, plus précisément du rétroprojecteur, dans le cadre d'un exposé magistral. Notre action dépasse largement le rappel des quelques règles élémentaires que l'on trouve dans les ouvrages classiques de pédagogie

audiovisuelle: les abaques de lisibilité, l'utilisation par superposition, etc. ou toute autre "ficelle" que l'on trouve présentée habituellement comme une panacée pédagogique. Certes, ces différentes techniques sont importantes et il est nécessaire de les maîtriser mais il est surtout indispensable de procéder à une réflexion méthodologique. C'est d'ailleurs là que réside la principale difficulté de l'utilisation pédagogique des nouvelles technologies de l'information, de l'informatique et de la télématique qui succèdent à l'audiovisuel conventionnel: trop souvent la réflexion méthodologique fait défaut aux projets qui privilégient le spectaculaire et la technicité (37).

Une première réflexion de type strictement pédagogique nous permet de définir avec l'enseignant ce qu'est le cours magistral et quels en sont les objectifs essentiels: transmettre de l'information, rendre une information accessible, faciliter la compréhension et la mémorisation.

Sur cette base, il devient possible de procéder à une médiatisation des contenus d'enseignement. Cette opération repose sur l'élucidation d'une série importante de questions relatives à trois types de paramètres complémentaires: les paramètres du contenu, de la situation d'enseignement et des langages (38). Par exemple: quels sont les contenus qui demandent une médiation non verbale pour pouvoir être transmis efficacement aux étudiants car il n'est évidemment pas vrai que toutes les informations demandent à être exprimées sous une forme non verbale, graphique ou schématique. Il faut aussi se demander comment encoder, comment traduire, ces éléments de contenus pour qu'ils soient lisibles et intelligibles dans leur nouvelle forme, celle d'un transparent de rétroprojection. Quels types de symbolisation adopter, comment concevoir graphiquement les opérations logiques, etc. Une couleur peut-elle devenir porteuse d'une signification particulière à travers une série de documents ? Tous ces problèmes doivent être traités au cas par cas car chaque matière possède ses particularités et ses difficultés propres (39). Souvent, les solutions sont loin d'être évidentes. Mais, si ce travail pouvait être poursuivi en profondeur, c'est vraisemblablement la structure entière du cours, peut-être même du polycopié, qui se verrait modifiée.

Ce n'est qu'au moment où se concrétise cette réflexion méthodologique que peut intervenir une démarche de type techniciste: celle-ci vise à déterminer les meilleurs choix tant du point de vue graphique (par exemple, comment déterminer le choix des couleurs, la grandeur des caractères en fonction de la distance de projection et de la grandeur d'écran) ou du point de vue de l'exploitation en situation réelle d'enseignement.

3.3 Eléments d'évaluation

3.3.1 La participation

Les différents programmes organisés depuis février 1987, ont touché un nombre limité de membres de la communauté universitaire: nous l'avons dit, le caractère expérimental du programme d'autoscopie explique que nous ayons travaillé avec des enseignants spontanément intéressés par l'autoscopie.

A ce propos, il faut remarquer que les plus motivés d'entre eux ont été ceux qui manifestaient déjà de l'intérêt pour les procédures d'auto-évaluation et de perfectionnement pédagogique: la grande majorité des enseignants autoscopés en 1987/1988 (six sur huit) pratiquaient une autre forme d'auto-évaluation développée par la Commission de l'enseignement, les questionnaires d'auto-évaluation. Il est vraisemblable que la pratique des questionnaires d'auto-évaluation ait habitué les enseignants à se soumettre à la critique et à ne plus considérer celle-ci comme une réelle épreuve. Notons cependant que l'investissement personnel qu'impose l'autoscopie est bien plus important et qu'il peut même être, dans certains cas, fort éprouvant pour le participant.

Disons, enfin, que la participation de chacun a été, bien sûr, absolument libre et volontaire. Depuis le début du programme, quinze enseignants ont participé à l'expérience: trois de Médecine, quatre de Sciences, trois de Lettres et cinq de S.E.S. La diversité des facultés concernées s'explique fort bien puisque l'apport de l'autoscopie est d'ordre de la méthodologie et non du contenu: elle se préoccupe essentiellement des comportements pédagogiques généraux ainsi que des aspects communicationnels ou relationnels de la relation enseignant-enseignés. La Faculté de Médecine semble cependant plus active et plus intéressée puisque elle recueille plus de la moitié des réponses au questionnaire d'inscription au programme d'autoscopie 1988/1989. Cette observation confirme par ailleurs un comportement très généralisé: les Facultés de Médecine seraient souvent plus actives dans le domaine de la pédagogie universitaire.

Dans la mesure où l'apport de l'autoscopie est essentiellement de portée méthodologique, toutes les situations d'enseignement (cours ex cathedra, travaux pratiques, séminaires, etc.) sont susceptibles de faire l'objet d'une séance d'autoscopie. Chaque situation possède, en effet, ses propres caractéristiques didactiques, comportementales et relationnelles, et méritent donc, de la part de l'enseignant, la même attention, mais sur des aspects spécifiques.

L'expérience montre cependant que les cours magistraux demeurent le principal souci méthodologique des enseignants. Durant le programme 1987/1988, cinq enseignants sur huit ont fait l'objet d'une autoscopie à l'occasion d'un cours magistral.

Pourtant, quelques séances hors programme, réalisées avec un assistant de Sciences, montrent que l'autoscopie peut devenir un soutien méthodologique important pour l'expérimentation didactique. Il s'agissait d'expérimenter une innovation pédagogique mise au point par le Département des Sciences de la terre: le «Simustrato» (40), un modèle de simulation de pénétration des couches géologiques sur un relief topologique. L'autoscopie a permis d'affiner les procédures de démonstration et d'exploitation de ce nouvel outil pédagogique.

3.3.2 Evaluation globale

Le jugement des participants est largement favorable au programme d'autoscopie tel qu'il a été développé, comme en témoigne la synthèse de l'évaluation 1987/1988.

Comment jugez-vous ?	?	--	-	0	+	++	T
La présentation générale de l'autoscopie		1			5	2	8
La présentation des objectifs du programme auquel vous avez participé	1				4	3	8
L'utilisation du CFTV					5	3	8
Le rôle de l'animateur*					2	5	7
La qualité des documents vidéo							
# images			2	1	4	1	8
# son		2	1	2	3		8
L'apport de l'autoscopie à votre enseignement**				1	3	3	7

	?	--	-	0	+	++	T
Pensez-vous avoir atteint vos objectifs personnels fixés pour ce programme***	1			1	4	1	7
Appréciation globale	1				2	5	8

* Une réponse est formulée sous une forme ouverte – une appréciation positive –, ce qui explique le total de 7.
** Une réponse est formulée sous forme ouverte – un commentaire demandant que l'expérience soit renouvelée – , ce qui explique le total de 7.
*** Une réponse est formulée sous forme d'un commentaire ouvert – "pas encore" –, ce qui explique le total de 7.

Ces résultats appellent plusieurs remarques. Il faut, en effet, les nuancer en faisant apparaître les réserves des enseignants, formulées dans des commentaires ouverts. Les participants font preuve de prudence et de réalisme pédagogique: une expérience limitée et ponctuelle s'avère insuffisante; une pratique régulière de l'autoscopie devrait leur permettre de tirer de cette méthode un plus grand bénéfice; il faudrait que les effets immédiats de l'autoscopie, quoique extrêmement positifs, puissent se prolonger à terme. Aussi sont-ils nombreux à insister sur la nécessité de renouveler l'expérience durant l'année et d'avoir un réel suivi pédagogique: il leur apparaît évident que seules ces conditions d'encadrement et de formation continue leur permettraient de fixer les comportements et de mesurer le chemin parcouru.

Ensuite, chacun reconnaît que la pratique de l'autoscopie demande un investissement personnel ainsi qu'un investissement-horaire importants. La pratique montre d'ailleurs que la lourdeur de cet investissement gêne la participation des enseignants à des programmes plus réguliers et, donc, plus "chronophages". On observe donc un comportement pour le moins paradoxal de la part des enseignants: qui reconnaissent la nécessité d'un programme continu d'auto-évaluation ou de perfectionnement mais qui craignent de devoir y consacrer trop de temps.

Enfin, il faut souligner qu'au-delà de ces aspects spécifiquement techniques de la prise de vues, il est indispensable de réfléchir méthodologiquement en termes de médiatisation: que faut-il filmer et comment le filmer pour faire apparaître, pour capter la trace des comportements pédagogiques qui constituent le centre du programme d'autoscopie ? On s'apercevra bien vite que répondre à cette question n'est guère aisé et qu'il faudrait, pour chaque cas de figure, construire un dispositif d'enregistrement adapté.

Le choix se situe donc entre deux conceptions, diamétralement opposées, de l'enregistrement. La première est celle de la caméra invisible, cette "caméra-témoin", dont la fonction essentielle serait de croquer la réalité telle que la voient les observateurs. Dans la mesure du possible, on évite de troubler la situation d'enseignement. Mais aucun regard n'est neutre, celui de la caméra encore moins que les autres: la prétention d'objectivité et de transparence s'avère peu défendable.

La seconde solution est celle de la "caméra-dispositif": l'instrument d'observation s'affiche comme tel et l'on en utilise tout le potentiel à travers une réelle scénarisation de la leçon: ici, c'est la volonté d'expérimentation qui domine mais les conditions d'enseignement sont fortement perturbées. Entre ces deux solutions, tous les dispositifs intermédiaires sont pensables et chacun d'eux doit être adapté à la démarche conjointe des enseignants et de l'animateur: vidéo miroir ou travail d'expérimentation et d'observation systématique.

3.3.3 Evaluation d'aspects particuliers

Nous reprendrons dans le tableau ci-dessous les éléments les plus pertinents de l'évaluation du programme 1987/1988, relatifs au comportement global (C.Gl.) de l'enseignant et à certains comportements pédagogiques particuliers (C.P.).

	?	--	-	0	+	++	T
L'autoscopie a-t-elle contribué à vous faire prendre conscience*:							
# de votre C.Gl.	2				4	2	8
# des comportements à valoriser	1				4	2	7
# des comportements à modifier					3	5	8
L'autoscopie a-t-elle contribué à vous faire faire prendre conscience de vos comportements*:							
# verbaux	1				4	2	7
# non verbaux	1				5	1	7
# interactifs				2	3	3	8
# liés à l'utilisation du matériel didactique					2	5	7
Après avoir participé à ce programme, avez-vous l'impression d'avoir*:							
# modifié votre C.Gl.	3				2	2	7
# amélioré certains aspects de votre C.P.	1				1	5	7
# valorisé certains aspects de votre C.P.	2				1	1	4
L'animateur a-t-il contribué à:							
# l'identification de vos C.P.						7	7
# la transformation de vos C.P.	1			1		4	6

* Tous les participants n'ont pas répondu, ce qui explique les totaux inférieurs à 8.

Les réponses à ces questions indiquent que les objectifs immédiats du programme ont été atteints, puisqu'il s'agissait avant tout d'initier les enseignants à une forme d'auto-évaluation et sur la prise de conscience de soi. Les réserves formulées par deux participants à propos de la prise de conscience du comportement global ne mettent nullement en cause l'efficacité de la démarche autoscopique: il s'agit, en fait, de la réponse de deux enseignants qui se sont engagés d'entrée de jeu dans un programme plus spécifique, la présentation du "Simustrato" à laquelle il a déjà été fait allusion. La question n'avait donc pas d'objet pour eux.

De toute évidence, le sentiment d'avoir modifié son comportement pédagogique est partagé par un plus grand nombre de participants quand il s'agit d'aspects spécifiques. Cette impression est confirmée par l'analyse détaillée des différents aspects améliorés: l'interactivité (citée deux fois), l'utilisation du "viewgraph" (1 fois), la réalisation et la conception de transparents (2 fois), l'expression verbale (1 fois), la prise de notes et l'utilisation des polycopiés (1 fois).

Cette perception correspond assez bien à la reformulation des objectifs du programme 1987/1988. La liste des comportements cités par les participants montre par ailleurs fort bien la volonté de travailler des aptitudes simples, en décomposant chaque activité de l'enseignant, nécessairement complexe, en comportements élémentaires. Les enseignants, dans leurs commentaires, citent des aptitudes telles que l'utilisation rationnelle et systématique des couleurs dans la réalisation de transparents de rétroprojection, les différents modes d'interpellation du public étudiant, les différents types de questions et leur fonction pédagogique, etc.

Par contre, la perception d'une modification du comportement global est plus faiblement partagée. On mettra cette observation en relation avec la nécessité, ressentie et exprimée par plusieurs participants, d'une évaluation à long terme.

Comme il apparaissait déjà dans l'évaluation 1986/1987, il est indispensable de faire une nette différence entre la perception subjective de chaque enseignant et une modification de comportement réellement observable à travers la diversité des situations d'enseignement. Les participants sont, une fois encore, très clairvoyants sur ce point: l'amélioration des comportements pédagogiques est un travail de longue haleine qui exige que soit répétée l'expérience.

Quant à la faiblesse du taux de réponses positives à la question relative à la valorisation des comportements, elle semble indiquer que l'accent a été mis principalement sur les comportements susceptibles d'une amélioration et ce, au détriment des comportements positifs de la prestation, considérés comme acquis. Cet ordre de priorité était par ailleurs déjà celui qui avait présidé à l'identification et à la prise de conscience des comportements.

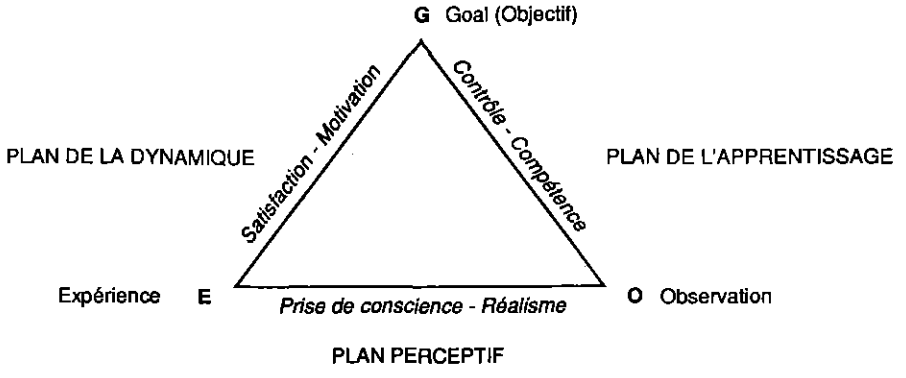
Enfin, en ce qui concerne le rôle de l'animateur, les réponses confirment entièrement les observations du rapport 1986/1987: il est plus efficace pour l'identification que pour la transformation des comportements pédagogiques. Seuls des programmes plus développés pourraient, pensons-nous, rendre l'action de l'animateur plus efficace pour aider l'enseignant à fixer certaines modifications comportementales.

Si, dans l'ensemble, les évaluations du programme expérimental semblent largement positives, il convient d'admettre qu'elles soulèvent de nombreuses questions d'ordre méthodologique qui demanderaient de longs développements. Mais dans le cadre limité de ce document, il ne nous est pas possible de les traiter toutes. Aussi nous intéresserons-nous à la différence de réalisation entre la perception – prise de conscience et identification – et la modification des comportements: tous les participants, en effet, y ont été fort sensibles.

4. UNE QUESTION DE MÉTHODOLOGIE : PERCEPTION ET/OU MODIFICATION DES COMPORTEMENTS ?

Cette distinction ne s'explique pas seulement par le caractère ponctuel et limité du programme expérimental. De façon très générale, l'on sait que les effets de l'autoscopie sur la performance de l'enseignant sont complexes et que de nombreux facteurs – il est souvent difficile de les isoler expérimentalement – concourent à leur production. Parmi ces différents facteurs, on peut citer: le moment où intervient l'autoscopie, la nature et le type de feed-back proposé au participant, la durée qui sépare l'enregistrement et le visionnement, l'expérience pédagogique de l'enseignant, la présence et l'influence de l'animateur, la personnalité des participants, le type de comportement analysé, mais aussi le degré de maîtrise de l'autoscopie elle-même. Car cette dernière constitue un exercice en soi, préalable indispensable à toute modification comportementale.

On comprendra mieux l'importance de l'étape d'identification et de prise de conscience de soi dans le processus de modification des comportements si l'on considère la complexité des mécanismes autoscopiques. Selon Fuller et Manning (41), on a affaire à trois types de relations différentes – de distances ou d'écarts – qui s'organisent entre les pôles, pris deux à deux, constitutifs du dispositif autoscopique.



Le triangle des écarts selon Fuller et Manning

Le premier pôle est celui des objectifs et des intentions de l'enseignant: il représente donc ce qu'il espère, ce qu'il a l'intention de faire au cours de sa prestation. Le pôle de l'observation est plus prosaïquement celui de l'image de sa prestation telle que la lui donne à voir l'enregistrement magnétoscopé. Enfin, le pôle de l'expérience représente ce qu'il pense de sa prestation et comment il la perçoit.

L'écart «expérience-observation» rend compte de la différence entre la prestation et son image telle qu'elle se construit au cours de la séance de visionnement: sauf dans le cas d'une vision individuelle sans animateur, l'autoperception est toujours relativisée par l'hétéroperception qui constitue la contribution propre de l'animateur. Le travail autoscopique doit conduire, à terme, à une meilleure observation de soi et à un plus grand degré de réalisme à l'égard de soi-même. Une telle acquisition constitue bien le préalable à toute modification comportementale et à ce titre, elle était, rappelons-le, l'un des objectifs à long terme du programme expérimental. Pourtant, condition préalable, elle n'est guère suffisante: si l'on ne peut changer un comportement sans l'avoir préalablement identifié, et donc objectivé pour soi, il faut encore que soient réalisées les conditions qui rendent la modification possible.

Deuxièmement, l'écart «observation-objectifs» met en évidence les différences entre ce que l'enseignant observe et ce qu'il avait l'intention de réaliser: il s'agit du plan où s'élabore l'apprentissage du contrôle des compétences. Il faut ici que l'enseignant apprenne à mieux observer mais aussi à définir quelles sont les manifestations observables des comportements analysés, car toutes ne le sont pas: par quel comportement observable, décelable sur l'enregistrement, se manifeste une activité cognitive comme la compréhension ou l'analyse ? Une meilleure modélisation des comportements devrait donner à l'enseignant une plus grande maîtrise de ses comportements observables.

Dans la perspective du passage de l'étape d'identification des comportements à celle de leur modification, intervient ici le choix délicat des comportements analysés. Par delà la diversité terminologique – «compétences», «actes pédagogiques», «aptitudes», «comportements», «attitudes» –, la littérature opère une nette distinction entre les aptitudes pédagogiques liées à la pratique de l'enseignement et les attitudes comportementales de portée plus subjective. Cette distinction permet de cerner les comportements que l'autoscopie pourrait réellement affecter (42): les aptitudes et les comportements "qui ressortissent à la pure didactique", les procédés et les techniques pédagogiques à l'exception de toutes les attitudes qui touchent, à travers le comportement de l'individu, à sa personnalité ou encore à sa façon d'être. On songe ici encore à De Landsheere qui parlait, à propos de la modification du comportement des enseignants, de longue "thérapie éducationnelle" (43).

Enfin, l'écart «expérience-objectifs » manifeste la différence entre ce que l'enseignant pense de sa prestation et ce qu'il espérait en faire: il s'agit du plan de la dynamique. Cet écart ne peut bien évidemment être perçu qu'avant le visionnement. Dans la conception de la procédure de travail, il faut donc donner à l'enseignant autoscopé l'occasion de formaliser et ses intentions préalables et ses impressions, juste après avoir donné son cours. On peut alors approcher le degré de satisfaction ou d'insatisfaction de l'enseignant.

Connaître cet aspect est fondamental parce qu'il détermine en grande partie le comportement et la réaction de l'enseignant durant la suite du travail d'observation. Une trop grande insatisfaction risque de provoquer des réactions de rejet ou de défense et de rendre le travail de l'animateur très difficile, voire même vain.

Dans cette perspective, le rôle de l'animateur consiste à tempérer la réaction de l'autoscopé lorsqu'elle s'avère excessivement négative. Inversement, un degré de satisfaction élevé risque de conduire à des réactions d'autosatisfaction dont l'impact peut s'avérer tout aussi catastrophique, provoquant, par exemple, le blocage de toute prise de conscience de la part de l'enseignant.

L'un des rôles essentiel de l'animateur consisterait donc à apprécier cette distance, à la modifier selon les individus, en lui assignant les objectifs et les comportements les plus adaptés, afin qu'elle demeure une motivation au changement.

On le voit, toutes les questions de méthodologie ne sont pas résolues, loin s'en faut. Pourtant, et sur ce point, tous les travaux s'accordent: l'auto-confrontation à l'image de soi a pour effet "une intense focalisation sur soi-même, une activation générale du système et un réalisme croissant vis-à-vis de soi-même" (44) tout en augmentant la motivation au changement.

Que le programme expérimental mené depuis deux ans à l'Université de Genève développe une volonté de changement chez les enseignants, la faisant naître chez les uns, la renforçant chez les autres, constitue déjà un élément largement positif. Mais c'est aussi l'une des conditions essentielles d'une modification durable de leurs comportements pédagogiques.

* * *

Notes

1. La notion de jeu de langage fait référence aux écrits de Wittgenstein.

2. Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris, p.76.

3. Lyotard J. F., 1979, *La condition post-moderne*, Paris, Minuit.

4. Guislain G., 1987-a, De l'observation systématique de l'enseignement à l'épistémologie scolaire, in *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 49, 197, 5-66 et 1987-b, Pour un modèle du processus éducatif. Essai de synthèse pluridisciplinaire, in *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 49, 199-200, 117-156.

5. L'on parle de pragmatique en référence à la théorie pragmatique définie, par le sémanticien Morris Ch., comme l'étude du rapport du langage à ses utilisateurs. Les développements de cette théorie aux plans linguistique, psychosocial, relationnel constituent l'un des principaux champs exploratoires des théories actuelles de la communication.

6. Guislain, 1987-a, op.cit., p. 42.

7. Peraya D., 1988, Spécialistes et praticiens: Deux formes de savoir, in *Educateur*, 5, 21-23; *Contribution de la théorie sociosémiotique à l'analyse des discours pédagogiques*, Séminaire de linguistique française, 1-1989 (à paraître), Fribourg, Ed. P. Lang et 1989 (à paraître), Une approche pragmatique de situations scolaires: principes méthodologiques et analyses de cas in *Education et recherche*, Séminaire des Sciences de l'Education, Neuchâtel.

8. Flahaut J. Fr., 1979, Le fonctionnement de la parole in *Communication 30. La conversation.*, Paris, Seuil, 73-79.

9. De Landsheere G. et Delchambre A., *1979, Les comportements non-verbaux de l'enseignant. Comment les maîtres enseignent II*, Bruxelles, Labor. Les premières études des interactions non verbales, principalement dans les entretiens thérapeutiques, remontent aux travaux de Bateson et de son équipe. On pourra consulter sur ces aspects: Winkin (Ed.), *La nouvelle communication*, Paris, Seuil, 1981 et Cosnier J. et Brossard A. *La communication non verbale*, Neuchâtel, Textes de base en psychologie, Delachaux et Niestlé, 1984.

10. Linard M. et Prax I., 1985, *Images vidéo, images de soi ou narcisse au travail*, Paris, Dunod et Geffroy Y., 1980, *Vidéo formation et thérapie. d'autres images de son corps*, Paris: cet ouvrage contient une bibliographie importante. On consultera aussi, à propos des expériences en Suisse romande, Beday A. et Julier Cl. (éd.), 1987, *Vidéos plurielles. Reflets de la vidéo dans les institutions sociales, éducatives et d'animation en Suisse romande*, Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques (Lausanne) et Institut d'Etudes Sociales (Genève). Une section est consacrée à la vidéo-observation, pp. 25 à 46 tandis qu'un chapitre présente une réflexion sur la déontologie de l'utilisation de la vidéo-miroir dans le contexte du travail thérapeutique et de l'animation.

11. Cité par Altet M.et Britten D., 1983, *Micro-enseignement et formation des enseignants*, Paris, PUF.

12. Ce projet dont la coordination nous avait été, à l'époque, confiée par la section de Didactique expérimentale de l'Université Libre de Bruxelles, a pris fin en 1983. Les rapports d'activités (1977, 1978 et 1979, Centre de Recherches et de Documentation Pédagogiques de l'E.N.S.) retracent l'évolution du projet et les différentes pistes méthodologiques qui furent explorées avant de donner lieu à une démarche plus

systématique. On citera aussi Peraya D., 1978, *Rapport sur le micro-enseignement en stage étalé*, ronéoté, Dakar, C.R.D.P./E.N.S. et l'ouvrage de Altet et Britten (op.cit.).

13. Dalgalian, G., *Micro-enseignement et formation des maîtres*, 1974, Centre de Linguistique Appliquée de Dakar, Université de Dakar.

14. Beday A. et Julier Cl. (éd.), 1987, *Vidéos plurielles. Reflets de la vidéo dans les institutions sociales, éducatives et d'animation en Suisse romande*, Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques (Lausanne) et Institut d'Etudes Sociales (Genève).

15. Notamment les publications de Champagne M., Goldschmid M.L. et Rozmuski J.

16. Wagner M.-C., 1988, *Pratique du micro-enseignement. Une méthode souple de formation des enseignants*, Bruxelles, Pédagogie en développement, De Boeck/Editions Universitaires.

17. La taxonomie cognitive de Bloom B.S. et de ses collaborateurs date de 1956 (1956, *Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook 1.: Cognitive domain*, New York, David McKay Company). Les traductions françaises des deux taxonomies, cognitive et affective, sont publiées, respectivement, en 1970 et en 1969.

18. Bandura A., 1969, *Principles of behavior modification*, New York, Holt, Reinhart et Winston et 1976, *Social learning* theory, traduction française par Rondal J.A., 1980, *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga.

19. Wagner M.-C., op. cit., p. 14.

20. Le micro-enseignement et, principalement, les démarches de feed-back sans vidéo ont pu être utilisés avec succès, comme l'ont montré, depuis bien longtemps, les recherches de Maier N.R.F.(1958, *The appraisal interview*, New York, Wiley) et, plus récemment, celles de Olivero J.L. (1970, *Microteaching: medium for improving instruction*, Colombus, Ohio, Merill). A l'E.N.S. de Dakar, où les conditions d'entretien du matériel n'étaient pas toujours satisfaisantes, il est arrivé de devoir travailler sans le CFTV. Dans ce cas, l'impact de l'auto-confrontation à l'image de soi ainsi que le recours au "témoignage objectif" mais aussi objectivant de la bande vidéo étaient bien sûr perdus mais à condition de procéder à un feed-back immédiat les souvenirs des élèves-professeurs semblaient suffisamment vivaces pour que la procédure de formation conserve son efficacité.

Dans le contexte du Tiers Monde, Altet et Britten signalent par ailleurs une tendance à développer, pour des raisons d'économie et de coûts, une forme de micro-enseignement sans le recours à une technologie développée, et donc sans hardware. C'est cette orientation («low tech») qui a été prise, par exemple, au Malawi (Lawless C.J., 1971, Microteaching without hardware: developments at the University of Malawi, in *Teacher Eçducation in New Contries*, 12.) et à Buenos Aires (Wallace M., 1979, *Microteaching and the teaching of English as a second or a foreign language: report on Year One*, Edimbourg, Moray House).

Cependant, que l'on puisse concevoir des expériences de ce type, suffit à mettre en cause l'efficacité pédagogique spécifique de la vidéo et du CFTV.

Si l'on accepte, en effet, l'hypothèse selon laquelle, le feed-back et la formation sont quasiment aussi efficaces sans le support télévisuel, on ne peut que se demander si ce dernier possède réellement un rôle. Et le cas échéant, n'est-il pas, alors, celui de simple adjuvant, accessoire, au service d'une méthodologie de la formation qui peut, par ail-

leurs, presqu'aussi bien s'en passer. La vraie question est donc la suivante: est-il possible de concevoir une méthodologie qui intégrerait et les techniques pédagogiques traditionnelles du micro-enseignement et une utilisation du CFTV qui tiendrait compte de ses caractéristiques et de son potentiel d'apprentissage propres ?

21. Cette critique à l'hypothèse fondamentale du micro-enseignement a été formulée par plus d'un auteur. Champagne M. cite par exemple Yorke D.M., Microteaching as a method of sensitization: some reactions to self-viewing teaching, submitted for publication in *Journal of Educational television*, 12 p., sans date (*L'autoscopie: une méthode de perfectionnement pour les enseignants. Document de travail pour le séminaire pédagogique sur l'autoscopie*, EPFL, Chaire de pédagogie et didactique).

22. Citons, par exemple l'étude de Palmer C.R. et White G.R. (1974, Seminar leader-student and student-student contact in university small group teaching, *British Journal of Educational technology*, vol. 5, n° 3) qui montre que, dans l'apprentissage du travail de groupe, les étudiants qui ont eu le plus grand nombre d'échanges sont ceux qui ont enregistré le plus grand progrès. Les discussions de groupes sont encore particulièrement efficaces dans l'apprentissage des aptitudes (Mansour-Mavroïdis et Xypas, 1975, *Contribution à la formation des enseignants*, mémoire de licence, Caen, cité par Altet et Britten, op.cit.).

23. Crahay M., 1979, Un essai de micro-enseignement. Une perspective fonctionnelle, in *Revue française de pédagogie*, 48, 21-34.

24. Crahay, op.cit., p.23.

25. Crahay, op. cit., p.24.

26. Notamment, à la Faculté des sciences psychologiques et pédagogiques de l'Université Libre de Bruxelles, dans le cadre de la formation des professeurs de l'enseignement secondaire, et à l'Université Catholique de Louvain, avec les étudiants de l'agrégation en psychologie et sciences de l'éducation.

27. Wagner M.-C., op. cit., p.47.

28. Dalgalian G., 1974, Micro-enseignement et non-directivité dans la formation des enseignants, in *Orientations: Essais et recherches en éducation*, t.14, 51, 305-317.

29. Pagès, 1965, cité par Dalgalian in Wagner, op. cit., p.48.

30. Wagner M.-C., op. cit., p. 48.

31. Ibidem, p. 49.

32. Ibidem, p. 50.

33. Therer J. et Willemart Cl., (1984), Styles et stratégies d'enseignement, une recherche action basée sur une approche paradigmatique par vidéo, in *Insert*, mars, 2,26-33 et (1984), Style et stratégies d'enseignement et de formation, in *Education, Tribune libre*, 194, 6-20.

34. Shavelson R.J. et Stern P., (1981), Research on teachers pedagogical thoughts, judgments and behavior, *Review of Educationnal* Research, 4, 458-498.

35. De Landsheere G., 1973, Analysis of verbal interaction in the class-room, in *Towards a Science of teaching*, New York, NFER Publishing Company Limited.

36. Fuller F. et Manning B., (1973), Self-Confrontation Reviewed: A Conceptualization for Video Playback in Teacher, Education, *Review of Educational Research*, vol.43, 4, 469-528.

37. On pourra lire à ce sujet, par exemple: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), *L'introduction des nouvelles technologies de l'information dans l'éducation: tendances des politiques et évolution des pays membres*, Conférence internationale sur l'éducation et les nouvelles technologies, Château de la Muette, 9-12 juillet 1984, Paris, CERI/NT/84.02; Barchechan E., Education et informatique multimédias. Que peuvent donc les technologies nouvelles de l'éducation ?, in *Education permanente*, Vol:93/94; Jacquinot G., L'audiovisuel: pour une pédagogie spécifique, in *Le savoir à domicile*, sous la direction de Henri F. et Kaye A., Québec, Presses de l'Université du Québec, 1985.

38. Voir à ce propos: Peraya D., 1988, Evaluer l'audiovisuel pédagoggique ? (I) in *Educateur*, 7/88, et 1989, Evaluer l'audiovisuel pédagogique ? (II) et (III) in *Educateur*, 3 et 5/89.

39. Voir à ce sujet: Bulletin de Psychologie, *La communication par images*, Paris, Tome XLI, n° 386, juin-août 1988. Pour une réflexion portant particulièrement sur le domaine de la vulgarisation scientifique, on pourra se référer à Giordan A., Martinand J.L.(Ed.), *Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifique*, Sixièmes journées internationales sur l'éducation scientifiques, Centre Jean Franco, Chamonix.

40. Commission de l'enseignement du Rectorat, *Innovations pédagogiques: Eléments d'appréciation et recommandations*, Rapport d'un groupe de travail préapré par Linda Allal et Christine Zoells, Université de Genève, 1988.

41. 1973, op.cit.

42. Voir par exemple Piloz L., 1983, Les limites de l'autoscopie dans la formation des maîtres, *Revue française de pédagogie*, 63, 33-38.

43. Voir ici même note (35).

44. Fuller F. et Manning B., (1973), p.501, in Wagner, op. cit.

Cahiers de la Section des sciences de l'éducation

PRATIQUES ET THEORIE

Cahiers

No 1 **La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire**
par C. Kamii et R. Devries, 1981, 60 p. (4e éd.)

No 2 **Enseignement et vie sociale**, par A.-N. Perret-Clermont, W. Doise, G. Meyer, A. Henriquez, C. Coll, E. Duckworth et O. Bonnard, 1976, 66 p., épuisé

No 3 **Thème et variations sur l'ethnocentrisme**
1976, 120 p., épuisé

No 4 **Quelques propos sur l'intégration à l'âge préscolaire**
par G. Chatelanat, A. Borer, C. Brown, C. Dreyfus, E. Tausky et C. Waeber, 1978, 94 p., épuisé

No 5 **Acquisition du langage et pédagogie de la langue**
par J.-P. Bronckart et M.-J. Besson, 1981, 68 p. (2e éd.)

No 6 **Contributions psycho-socio-pédagogiques**
par J.-F. Perret et A.-N. Perret-Clermont, 1978, 50 p., épuisé

No 7 **La délinquance juvénile comme alternative à la répression**
par D. Pingeon, 1978, 51 p., épuisé

No 8 **Les systèmes de formation face aux revendications régionales**
par P. Furter, 1978, 102 p.

No 9 **Adultes praticiens et sciences de l'éducation**
par G. Mercier, J. Stroumza et G. Tuyns, 1978, 94 p.

No 10 **Elèves genevois face à l'apprentissage de l'allemand**
par L. Allal et C. Davaud, 1978, 34 p.

No 11 **La formation des travailleurs émigrés : un problème politique**
par R. Fibbi et P.-A. Neri, 1979, 129 p., épuisé

No 12 **Approches en psychopédagogie des mathématiques**
par J. Brun et F. Conne, 1979, 84 p., épuisé

No 13 **Ecole et cultures, déplacer les questions**
par M. de Certeau, 113 p., épuisé

No 14 **Education des adultes - Thèmes et réflexions**
par le secteur Education des adultes, 1979, 130 p. (2e éd.)

No 15 **Education paradoxale : Limites et perspectives**
par A. Boss, 1981, 126 p.

No 16 **Collège Henry-Dunant 1972 : Contestation sociale de la planification de l'éducation**
par le secteur Développement et planification des systèmes de formation, 1979, 106 p., épuisé

No 17 **Démarche socio-éducative pour l'insertion de la personne handicapée**
Actes du Symposium 1979 organisé par le secteur Education spéciale, Genève, 18 et 19 mai 1979, 1980, 134 p.

No 18 **Créativité et pédagogie de la troisième dimension**
par L. Massarenti, 1980, 191 p., épuisé

No 19 **Adultes praticiens et sciences de l'éducation II**
par A. Clerc, J. Stroumza et G. Tuyns, 1980, 132 p.

No 20 **L'enfant sourd : un être de langage**
par D. Bouvet, 1980, 73 p. (3e éd.)

No 21 **La connaissance physique et le nombre à l'école enfantine : approche piagétienne**
par C. Kamii, 1982, 72 p. (2e éd.)

No 22 **Objectivité et subjectivité dans les processus pédagogiques**
par A.-N. Perret-Clermont, 1981, 132 p., épuisé

No 23 **Questions posées par les pratiques parallèles dans le domaine du travail social**, par A. Sauvin, 1981, 128 p.

No 24 **Aspects de l'intégration socio-économique des handicapés mentaux**
par J. Dubosson, 1981, 89 p.

No 25 **Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle**
par P. Gerber, D. Hameline, Y.-H. Zeilberger,
Cl. et N. Thollon-Pommerol, 1981, 110 p. (2e éd.)

No 26 **Recherche-action, interrogations et stratégies émergentes**
par J.-C. Calpini, J. Cardinet, P. Dominicé, Ch. Muller, J.-L. Patry,
J.-F. Perret, G. Pini et J. Weiss. Présentation de L. Allal,
1981, 149 p.

No 27 **La délinquance juvénile stigmatisée**
par D. Pingeon, 1982, 96 p.

No 28 **Classification de textes pour la rédaction et l'analyse**
par D. Bain, J.-P. Bronckart, C. Davaud, A. Pasquier
et B. Schneuwly, 1982, 74 p., épuisé

No 29 **Ecole, communes, canton : le cas du pays de Vaud**
par S. Volet, 1982, 197 p.

No 30 **Education et développement régional. Une étude de cas :**
Les Franches-Montagnes (Jura)
par S. Guindani et S. Hanhart, 1982, 139 p.

No 31 **Eléments d'un nouveau paradigme pour l'étude des phénomènes rythmiques**
par P. Zurcher, 1982, 61 p.

No 32 **Approche de l'idée de probabilités en classe de sixième**
par G. Valli, 1982, 211 p.

No 33 **Les sciences de l'éducation : perspectives et bilans européens**
par I. Cavicchi-Broquet et P. Furter, 1982, 128 p., épuisé

No 34 **Education ouvrière - Education populaire. Textes du GREOP, groupe de recherche sur l'éducation ouvrière et populaire**
par P.-A. Neri, D. Péclard, B. Schneider et J. Stroumza, 1983, 192 p.

No 35 **Pédagogie audio-visuelle : Histoire et actualité**
par C. Thollon-Pommerol, 1983, 76 p.

No 36 **Informatique et champ éducatif.**
Considérations sur l'introduction de l'informatique dans l'enseignement en Suisse
par E. Poglia, R. Hildebrand, J.-P. Bugnon et al., 1984, 157 p.

No 37 **A l'école des droits de l'homme - Volume I**
par L. Massarenti et O. Veyrat, 1984, 115 p., épuisé

No 38 **Femmes et formation**
par M. Bolli, M. Chaponnière, R. Darcy de Oliveira, M. Monnier, 1985, 57 p.

No 39 **Regarde, essaie et comprends ou l'orthographe de l'élève-problème**
par L. Massarenti, 1985, 166 p.

No 40 **Contributions à la pédagogie du texte I**
par Commission "Pédagogie du texte", 1985, 131 p. (2e éd.)

No 41 **Des jeux de cartes : La mathématique à 5-8 ans dans une optique piagétienne**
par C. Kamii, Y. Cesareo et H. Mounoud, 1985, 108 p., épuisé

No 42 **De l'éducation ouvrière et populaire à la formation professionnelle**
par Groupe de recherche sur l'éducation ouvrière et populaire (GREOP)
M. Cattani, P.-A. Neri, B. Schneider, J. Stroumza, 1985, 130 p.

No 43 **L'apport des jeux dans la construction du nombre et des premières opérations arithmétiques**, par M. Maire-Belli et G. Serex, 1986, 126 p.

No 44 **Pratiques du récit de vie et théories de la formation**
par A. Chené, B. Cockx, P. Dominicé, M. Finger, D. Gallez, C. Josso, G. Pineau, G. de Villers, 1985, 122 p.

No 45 **Le plaisir de lire. Recherche auprès d'enfants de 11-12 ans**
par M. Comte et A.-P. Risnes, 1986, 96 p.

No 46 **Actualités et perspectives de l'éducation des adultes**
par M. Chaponnière, P. Dominicé, M. Finger, C. Josso, E. Ollagnier, J. Pittard, P. Poussière et J. Stroumza, 1987, 112 p.

No 47 **L'apprentissage professionnel : problèmes et perspectives**
par J. Amos, S. Hanhart, W. Hutmacher, B. Schneider, J. Stroumza, 1987, 152 p.

No 48 **Des travailleurs sociaux à l'Université. Leur expérience de formation continue en sciences de l'éducation**
par H. Lerch. Préface de P. Dominicé, 1988, 122 p.

No 49 **Contribution à la didactique du sport**
par J. Brechbuhl, J.-P. Bronckart et R. Joanisse, 1988, 145 p.

No 50 **Insertion professionnelle des diplômés de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation**
par G. Meyer. Préface de W. Hutmacher, 1988, 128 p.

No 51 **Didactique du français : des objectifs au projet pédagogique**
par F. Tochon, 1988, 187 p.

No 52 **Contributions à la pédagogie du texte II**
par Commission "Pédagogie du texte", 1988, 129 p.

No 53 **Le Service éducatif itinérant genevois (SEI)**
par G. Chatelanat, C. Fernandez-Kreis, R. Rascanu et M. Suarez, 1989, 39 p.

No 54 **Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires Résumé d'une recherche démentielle**
par M. Huberman, avec M.-M. Grounauer, M. Huguenin, D. Koehler-Betrix, Juerg Marti, G. Pini et A.-L. Schapira, 1989, 104 p.

No 55 **Recherche en cours en didactique du français langue maternelle**
Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du français langue maternelle, 1989, 122 p.

No 56 **L'audiovisuel au service du perfectionnement des enseignants : une expérience d'autoscopie à l'Université de Genève**
par D. Peraya, 1989, 33 p.

Série "Recherches"

No 1 **Exploration biographique des processus de formation**
par P. Dominicé et M. Fallet, 1981, 33 p.

No 2 **Devenir un sujet bilingue : un luxe ou une nécessité ? Aimer les histoires, c'est apprendre à lire et à écrire**
par D. Bouvet, 1982, 45 p., épuisé

No 3 **Contributions à la didactique de la langue maternelle**
par le Groupe de didactique du langage de la section des sciences de l'éducation, 1982, 94 p.

No 4 **Problématique de la demande de formation continue chez les professionnels de l'éducation spéciale : exploration systémique**
par M. Fallet et C. Josso, 1982, 101 p., épuisé

No 5 **Regarde, essaie et comprends ou l'orthopédagogie de l'élève-problème**
par L. Massarenti, 1983, 113 p., épuisé

No 6 **Problématique de la demande de formation continue : exploration II**
par M. Fallet, A. Laubscher, M. Finger et C. Josso, 1984, 98 p.

No 7 **Prélude à une histoire de femmes à Genève au tournant du XXe siècle**
par A.-M. Kappeli, 1984, 125 p.

No 8 **Approches biographiques de processus de formation**
par M. Fallet, P. Dominicé, M. Finger, 1984, 97 p., épuisé

No 9 **De nouvelles images en éducation**
par le groupe "Communications, médias, audiovisuel", 1985, 77 p.

No 10 **Médias et formation - Pratiques et enjeux sociaux - IIe symposium sur l'Education permanente, mars 1985**
par le groupe de l'Atelier "médias et formation", 1986, 95 p., épuisé

Hors série

Hommage à Claude Pantillon (1938-1980), Philosophe de l'éducation
1982, 79 p.

Vente par correspondance et vente directe :

Centrale des polycopiés de l'Université de Genève
6, rue de Candolle
1205 Genève (Suisse)

Groupe de travail chargé des publications :

Secrétariat de la Section des sciences de l'éducation (FPSE)
UNI Dufour
24, rue Général-Dufour
1211 Genève 4 (Suisse)