

CONCLUSION GENERALE

La pratique pédagogique "est gouvernée par l'habitus du maître, système de schèmes de pensée et d'action qui sous-tendent les multiples micro-décisions prises en classe, sur le vif" (Perrenoud, 1983). Il semblerait ainsi que les différents types de régulation effectués par un enseignant expérimenté résultent d'un processus de prélèvement d'indices et de traitement de l'information en cours d'action, relevant d'une compétence spécifique que l'acteur pédagogique met en oeuvre quasiment "à son insu". L'histoire d'Agnès et de Baptiste est un très bel exemple de la manière dont une enseignante a pu, sur la base d'un diagnostic individuel effectué de manière préconsciente, infléchir "en cours de route" son action de manière à s'adapter aux indicateurs nouveaux d'évaluation qui s'étaient offerts à sa perception. La mise en mots, par la médiation d'un questionnement d'explicitation, des opérations de prise d'information qui expliquent la prise de décision permet ainsi d'aller au coeur de processus complexes mettant en jeu, pour chaque cas particulier, une combinatoire de savoirs et de savoir-faire qui sont la marque spécifique de l'expertise du maître.

D. Schön et C. Argyris "utilisent le terme réflexion dans l'action pour décrire le processus mental qui permet à un professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession" (Yves St-Arnaud, 1992). Le praticien expert dispose d'une compétence à traiter l'information en cours d'action qui lui permet d'improviser une réponse aux différents imprévus de situations toujours singulières. En revanche, pour élaborer des réponses adaptées aux problèmes que lui posent la conduite de classe, le débutant doit, lui, pouvoir bénéficier d'espaces de distanciation qui lui permettent de réfléchir sa pratique et de s'approprier de nouveaux éléments de connaissance qui s'intégreront progressivement à son action pédagogique. Le propre d'une formation par l'action et par la réflexion sur l'action est de fournir au stagiaire des temps de "relecture de l'expérience" (Perrenoud, 1983) pour pouvoir analyser ce qui s'est passé et réguler "en différé", ce qu'il ne sait pas encore contrôler dans l'instant. **La réflexion s'extériorise dans des dispositifs avant de pouvoir s'intégrer à l'action.**

A la question de savoir comment "former les enseignants novices à la réflexion des experts" (Tochon, 1989), l'une des réponses possibles est donc la mise en place de dispositifs de formation qui soient analogiques de la réflexion-en-action des enseignants experts, mais qui déploient dans l'espace et dans le temps la dynamique d'équilibration propre à la pratique enseignante. Les laboratoires d'essais pédagogiques sont précisément une structure matérialisant le schéma P.S.A.R. (Préparation / Situation / Analyse / Reprise), qui n'est autre que le passage au ralenti de la boucle Anticipation / Action / Contrôle / Régulation, mise en oeuvre par le praticien expérimenté dans l'interaction avec ses élèves. Outil de formation à la variabilité des différentes composantes d'une situation pédagogique et à l'observation des interactions, le laboratoire d'essais pédagogiques instaure à travers de multiples médiations autorisant différents niveaux de réflexivité, des boucles élargies de régulation que l'expérience permettra progressivement de réduire jusqu'à ces compétences diagnostiques "intégrées" que l'on peut voir à l'oeuvre dans les comportements experts.

L'histoire des laboratoires d'essais pédagogiques a montré qu'à travers la mise en oeuvre d'essais et de reprises, les enseignants stagiaires expérimentent un éventail de réponses possibles aux problèmes que pose la poursuite d'un objectif d'apprentissage. Cette formation, qui consiste à apprendre à jouer avec les multiples variables d'une situation pédagogique, me paraît contribuer à la genèse de l'habitus, "ce petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées" (Bourdieu, 1972). L'autre aspect décisif des laboratoires d'essais pédagogiques est de permettre, à travers un dispositif élargi d'observation et d'analyse, la construction progressive de cette compétence à prendre de l'information et à la traiter en cours d'action qui est le propre des enseignants expérimentés.

L'enseignant expert* gère simultanément le groupe-classe et le cas particulier de chaque élève au stade où il en est de ses apprentissages, dans le contexte toujours unique d'une situation pédagogique à un moment donné. Ceci dans le feu de l'action, en s'adaptant continuellement aux aléas de la dynamique propre à chaque séquence. Si la notion complexe d'expertise pédagogique est encore en grande partie à construire, on peut d'ores et déjà poser qu'elle est la résultante de multiples compétences, dont certaines relèvent d'une formation possible.

La mise en oeuvre de dispositifs réflexifs d'analyse des pratiques concrétise l'ambition de former des enseignants susceptibles de devenir des experts, des "reflective practitioners" (Schon 1987), susceptibles de faire l'aller-retour entre la conception des situations d'apprentissage dans leur double dimension didactique et pédagogique, l'observation et l'écoute des élèves, et la prise de conscience de leur propre mode d'intervention en tant qu'enseignants. Une formation qui va ainsi de la pratique à la pratique par le détour de l'analyse "postule que celui qui se forme entreprend et poursuit tout au long de sa carrière un travail sur lui-même en fonction de la singularité des situations qu'il traverse" (Ferry, 1983). Elle requiert des formateurs qu'ils soient à la fois eux-mêmes des praticiens experts rodés à l'observation des élèves, mais aussi, pour les stagiaires, des compagnons et des guides sur le chemin des essais et des prises de conscience : c'est à dire des techniciens de l'écoute et de l'aide à la mise en mots, des concepteurs de dispositifs de réflexivité.

Car le concept de réflexivité ne peut rendre compte du processus de formation qu'à partir du moment où il se matérialise dans des dispositifs de formation. "Un concept est devenu scientifique dans la proportion où il est devenu technique, où il est accompagné d'une technique de réalisation" (Bachelard, 1965). J'ai tenté de montrer que dans le contexte de la formation des instituteurs, ce concept a déjà une histoire, liée à celle de l'évolution des outils méthodologiques d'analyse des situations pédagogiques.

* "qui a, par l'expérience, par la pratique, acquis une grande habileté". (Petit Robert, 1967)

A l'origine de ce travail, mon hypothèse de recherche se formulait ainsi : "Le temps d'analyse est un temps de formation quand il correspond à la mise en place de dispositifs de détour et de décentration par rapport au vécu, à l'aide de différentes médiations". J'ai rappelé comment l'utilisation de la vidéo dans les laboratoires d'essais pédagogiques avait à la fois joué ce rôle de concrétisation du mouvement réflexif de relecture de la pratique, et désigné ses propres limites en ne permettant l'analyse que des éléments observables de la séquence pédagogique, laissant entier le problème du sens de la situation dans le vécu subjectif de l'élève comme de l'enseignant.

Or "l'action primitive témoigne tout à la fois d'une indifférenciation complète entre le subjectif et l'objectif, et d'une centration fondamentale quoique radicalement inconsciente parce que liée à cette indifférenciation." (Piaget, 1970). Une décentration est donc nécessaire pour que se constituent parallèlement la connaissance de l'objet (ici la situation pédagogique comme système élève / tâche) et la prise de conscience par le sujet du comment de son action propre. "C'est en se décentrant par rapport à ces états initiaux que le sujet parvient à la fois à régler ses activités en les coordonnant et à atteindre les caractères spécifiques de l'objet en corrigeant les déformations dues aux concentrations de départ" (Piaget, 1961). Cependant, s'il est indispensable pour l'acteur pédagogique de se décentrer par un détour réflexif sur sa pratique, de prendre du recul et de faire progressivement la part entre son action propre et les caractéristiques intrinsèques des élèves, la décentration ne saurait suffire à créer les conditions d'une prise de conscience. Le mouvement de décentration que permet l'analyse a posteriori des pratiques est une condition nécessaire de la construction corrélatrice de la compréhension des élèves et de la connaissance de soi, non une condition suffisante du processus de mise en mots de l'expérience.

Le temps d'analyse est donc un temps de formation pour l'enseignant stagiaire à condition de créer à la fois les conditions d'une décentration et d'une prise de conscience : la dynamique des entretiens de formation montre bien que ceci n'est possible que si on lui permet, par une écoute attentive, de se ressaisir, de retrouver la cohérence de ses réponses à la situation, de se réapproprier de l'intérieur son vécu subjectif de la séquence en le verbalisant. En devenant progressivement "sujet de son action" (Vermersch, 1993), le stagiaire accède ainsi à cette dialectique essentielle de la prise de connaissance et de la prise de conscience que Piaget a mise en évidence, de cet incessant va-et-vient entre l'élève et lui-même à travers la situation pédagogique de référence.

L'enregistrement vidéo fournit au stagiaire des informations sur ce qu'il n'avait pas vu, sur ce qui se passait dans son dos, sur ce dont il n'a pas eu conscience, depuis les regards étonnés des élèves jusqu'à certaines attitudes non verbales de sa part. La prise en compte de ces observables ouvre la voie de remises en questions et d'hypothèses nouvelles. De façon tout à fait complémentaire, l'entretien d'explicitation permet la verbalisation de la manière dont le stagiaire traite l'information qu'il prélève dans la classe, et rend possible, par cette mise en mots, une prise de conscience qui modifiera en retour son action pédagogique ultérieure. L'efficacité de la réflexivité consiste en ce que le processus de prise de conscience a des effets en retour sur l'action : "ce que la conceptualisation fournit à l'action, c'est un renforcement de ses capacités de prévision et la possibilité, en présence d'une situation donnée, de se donner un plan d'utilisation immédiate." (Piaget, 1974b).

Dans ce processus de formation qui part de l'action pour retourner à l'action enrichi des multiples apports du détour de l'analyse, vidéo et explicitation apparaissent donc comme deux outils de décentration et de prise de conscience. Ce sont des outils de recueil d'informations qui rendent observable et verbalisable ce à quoi notre expérience n'accède pas spontanément. De même que le microscope ou le télescope élargissent les frontières de l'univers visible, créant de nouveaux objets pour la recherche scientifique, de même l'appropriation de ces outils d'investigation que sont la vidéo et l'explicitation est aussi l'occasion de construire de nouveaux objets de questionnement. Instruments médiateurs du détour réflexif sur les pratiques, les lectures d'enregistrements et les techniques d'entretien, en reculant les frontières de l'analysable, font émerger de nouvelles hypothèses de recherche. Bricolage cognitif des déroulements d'action, genèse implicite des significations, alchimie singulière de l'apprentissage ou de l'expertise, autant d'objets à explorer, dont la complexité laisse d'ores et déjà prévoir de multiples aventures conceptuelles.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLEN D. et RYAN K. (1972). *Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants*, traduction G. Dalgalian. Paris : Dunod.

ALTET M., BRITTEN J.D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : P.U.F.

ANGELINI L. (1979). Vidéo et processus de formation : feedback et décentration, in *Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 1 - Un certain regard, Bulletin de liaison du C.C.E.N. Formation des Maîtres n° 5*, 179-197, Paris : C.N.D.P.

BACHELARD G. (1965). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

BLANCHET A. (1981). *Etude génétique des significations et des modèles utilisés par l'enfant lors de résolutions de problèmes*. Thèse, Genève.

BRISSIAUD R. (1989). *Comment les enfants apprennent à calculer*. Paris : Retz.

C.C.E.N. (1979). Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 1 - Un certain regard, Tome 2 - Le micro-enseignement, Coord. MOTTET G., *Bulletin de liaison du Comité de Coordination des Ecoles Normales - Formation des Maîtres n° 5*, 179-197, Paris : C.N.D.P.

COLLECTIF L.P. (1983). *Laboratoires d'essais pédagogiques. Rapport d'expérimentation*. Coord. ANGELINI L., FAINGOLD N., LANG V., Paris : Direction des Ecoles / Média-Formation.

DE KETELE J.M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne : Peter Lang.

DE MONTMOLLIN M. (1986). *L'intelligence de la tâche*. Berne : Peter Lang.

FAMOSE J.P. (1982a). Pédagogie de situation : pour lever certaines ambiguïtés. *Revue EPS 1, n°10, 2-4.*

FAMOSE J.P. (1982b). Pédagogie de situation : pour lever certaines ambiguïtés. *Revue EPS 1, n°11, 10-12.*

FAUQUET M., STRASFOGEL S. (1972). *L'audio-visuel au service de la formation des enseignants*. Paris : Delagrave.

FERRY G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.

FOUCAULT J., MARY A. (1979). Recherche sur le micro-enseignement comme moyen de formation par expérimentation - Stratégie éducative et intégration du groupe-enfant, in C.C.E.N., Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 2 - Le micro-enseignement, Coord. MOTTET G., *Bulletin de liaison du Comité de Coordination des Ecoles Normales - Formation des Maîtres n° 5, 383-390*. Paris : C.N.D.P.

GALPERINE P. (1966). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts, in *Recherches psychologiques en URSS*, Moscou, Editions du Progrès, 114-132.

HOC J.M. (1978). L'articulation entre la description de la tâche et la caractérisation de la conduite dans l'analyse du travail, *Bulletin de psychologie XXXIII-344, 207-212.*

GUILBERT M. (1985). L'observation : mise en oeuvre, in Media-Formation/Collectif L.P., *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*, CERF/Média-Formation, 82-88.

GUILBERT M., LANG V. (1982). *Apprendre à observer - L'observation et l'analyse des situations pédagogiques*. Paris : Média-Formation.

KOHN R.C. (1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris : P.U.F.

KOHN R. C., NEGRE P. (1991). *Les voies de l'observation - Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan.

LANG V. (1985), Les phases d'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques, in Media-Formation/Collectif L.P., *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*, CERF/Média-Formation, 113-156.

LEONTIEV A. (1976). *Le développement du psychisme*, Paris, Editions Sociales.

LEPLAT J., HOC J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive, Vol. 3, n° 1*, 49-63.

LEPLAT J., PAILHOUS J. (1977). La description de la tâche : statut et rôle dans la résolution de problème, *Bulletin de psychologie XXXI-332*, 149-156.

LEVI-STRAUSS C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

LINARD M., PRAX I. (1978). Micro-enseignement, autoscopie et travail en groupe. *Revue Française de Pédagogie n° 43*, 5-30.

LINARD M., PRAX I. (1984). *Images vidéo, images de soi*. Paris : Dunod.

MALGLAIVE G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF.

MARTINEZ C. (1992). *Microgénése de la compétence pédagogique chez les étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*. Thèse de doctorat, Université Montpellier I.

MEDIA-FORMATION (1980). *Les laboratoires d'essais pédagogiques*. Document d'étude. (cité par G. Ferry, 1983 p. 76).

MEDIA-FORMATION (1983). *Les Laboratoires d'essais pédagogiques. Rapport d'expérimentation*. Coord. ANGELINI L., FAINGOLD N., LANG V., Paris : Ministère de l'Education Nationale, Direction des Ecoles.

MEDIA-FORMATION / COLLECTIF L.P. (1985). *Les Laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*, coord. LECOINTE M., CERF/Média-Formation.

MOTTET G. (1979). L'intégration du micro-enseignement dans la formation initiale des maîtres de l'enseignement du premier degré, avant-propos au rapport de mission C.O.P.I.E. , *Formation des maîtres, Bulletin de liaison du Comité de Coordination des Ecoles Normales (CCEN) n° 5, tome 2, 253-258*.

MOTTET G. (1980). Les Laboratoires d'essais pédagogiques, Document d'étude Média-Formation, avril 1980. Cité dans *Autour des mots, Recherche et Formation 11, 1992, p. 150*.

MOTTET G. (1981). Le micro-enseignement dans les Ecoles Normales Françaises, in Média-Formation/INRP, *Laboratoires d'essais pédagogiques, Dossier de présentation* , 1984.

MOTTET G. (1983). La technologie éducative. Pour une optique recentrée. *Revue Française de Pédagogie n° 63, 7-12*.

MOTTET G. (1986a). L'évaluation : pour une lecture réursive, *Communautés Educatives, Revue de l'A.N.C.E. n°57/58*, 83-117..

MOTTET G. (1986b). Les Laboratoires d'essais pédagogiques. *Communautés Educatives, Revue de l'A.N.C.E. n°57/58*, 139-168.

MOTTET G. (1987). Du micro-enseignement aux laboratoires d'essais pédagogiques, *Actes de 6e congrès de l'APELF*, p. 791-802, Université de Caen, 1987.

MOTTET G. (1988). L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques : une hypothèse de formation, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n°4-5*, 33-64, C.E.R.S.E., Université de Caen

MOTTET G. (1992). Entre théorie et pratique, la médiation vidéo. Perspectives pour la formation des enseignants. *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle n° 4-5*, 33-64, C.E.R.S.E., Université de Caen.

NUNZIATI G. (1990). L'Evaluation formatrice, *Cahiers Pédagogiques n° 280*.

PERRENOUD P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, *Education et Recherche 2*, 198-212.

PIAGET J. (1961). *Les mécanismes perceptifs*. Paris, P.U.F.

PIAGET J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Que sais-je ? n° 1399. Paris : P.U.F.

PIAGET J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : P.U.F.

PIAGET J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : P.U.F.

POSTIC M., DE KETELE J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*, Paris : P.U.F.

SAVOYANT A. (1979). Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité. Quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de psychologie* 22, ,17-26.

SCHON D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.

SCHON D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.

SIMON H.A. (1975). The functional equivalence of problem solving skills. *Cognitive Psychology* 7, 268-288.

ST-ARNAUD Y. (1992). *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal.

TARDIF M., LESSARD C., LAHAYE L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII n°1, p. 55-69.

TOCHON F. (1989) Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ?, *Recherche et Formation* 5, p. 25-38.

VERMERSCH P. (1978). Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement, *Bulletin de psychologie*, XXXIII-343, p. 179-187.

VERMERSCH P. (1984). L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif, *Psychologie Française Tome 29, 3/4*, p. 297-302, Ed. Armand Colin.

VERMERSCH P. (1989). Expliciter l'expérience. *Education Permanente* 100-101, p. 123-132.

VERMERSCH P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie française, numéro spécial "Anatomie de l'entretien"*, 35-3, p. 227-235.

VERMERSCH P. (1991). L'entretien d'explicitation, Actes du Colloque National des 6,7 et 8 Juin 1990 "Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiation", *Les Cahiers de Beaumont N° 52bis-53*, p. 63-70.

VERMERSCH P. (1992a). Formation expérientielle et formation organisée, in "*La formation expérientielle des adultes*", ouvrage collectif, La Documentation Française, Paris, p. 271-284.

VERMERSCH P. (1992b). *Groupe de Recherche : Explicitation et prise de conscience, GREX. Rapport d'activité*, Ministère de la Recherche, Paris : Laboratoire d'ergonomie cognitive et physiologique de l'E.P.H.E.

VERMERSCH P. et FAINGOLD N. (1992), *Intuition et analyse de pratique : le cas Agnès*. GREX. Collection Protocole n°2.

VERMERSCH P. (1993). Pensée privée et représentation dans l'action, in RABARDEL P. WEIL A., DUBOIS D ed., *Représentation pour l'action*. Toulouse : Octares. (à paraître)

WINNICOTT D.W., *Jeu et réalité - L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1971.

BIBLIOGRAPHIE

ALLEN D. et RYAN K. (1972). *Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants*, traduction G. Dalgalian. Paris : Dunod.

ALTET M. (1979). *Modification des opinions, attitudes pédagogiques et des comportements chez l'élève-professeur en formation : rôle de l'autoscopie, du micro-enseignement et d'une formation intégrée*. Thèse non publiée, Doctorat de 3ème cycle. Université de Caen.

ALTET M. et BRITTEN J.D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : P.U.F.

ALTET M. (1986). Vidéo-formation et formation des enseignants. *Documents du CERSE n° 19*, Caen.

ANCELIN SCHUTZENBERGER A. (1972). *L'observation dans les groupes de formation et de thérapie*. Paris : EPI.

ANGELINI L. (1979). Vidéo et processus de formation : feedback et décentration, in *Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 1 - Un certain regard, Bulletin de liaison du C.C.E.N. Formation des Maîtres n° 5*, 179-197, Paris : C.N.D.P.

ARGYRIS C. (1985). *Reasoning, Learning and Action*. San Francisco : Jossey-Bass.

ARGYRIS C. & SCHON D.A. (1974) *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco : Jossey-Bass.

ARGYRIS C., PUTNAM R. et McLAIN SMITH D. (1985). *Action Science* . San Francisco : Jossey-Bass.

ARTAUD J. (1991). *L'écoute - Attitudes et techniques*. Lyon : Chronique sociale

BAILLAUQUES S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : P.U.F.

BAILLAUQUES S. (1991). La prise de fonction des enseignants. Un faux rite d'initiation. *Cahiers pédagogiques : débiter dans le métier*, 290, 18-22.

BARBIER J.M. (1985) *L'évaluation en formation*. Paris : P.U.F.

BARBIER J.M. (1985). Analyser les démarches de recherche. Enjeux et impasses de la recherche en formation. *Education Permanente n° 80*, 103-123, Septembre 1985.

BEILLEROT J. (1991). La "recherche", essai d'analyse. *Recherche et Formation n° 9*, 15-30.

BEILLEROT J. , BOUILLET A., BLANCHARD-LAVILLE, MOSCONI N. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Bégédis : Editions Universitaires.

BERBAUM J. (1984) *Apprentissage et formation*. Paris : P.U.F.

BERBAUM J. (1990) Un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage, *Recherche et Formation n°7*, INRP, 9-20.

BERGER G. (1989). Eléments de réflexion pour des dynamiques de changements dans la formation des enseignants. *Recherche et Formation n° 6*, 9-22.

BLANCHET A. et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.

BLANCHET A. (1991). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : Colin.

BOURDIEU P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.

BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, Editions de Minuit.

BOURDONCLE R. et al. (1988). Vers un inventaire analytique des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 15, 101-115.

BOURDONCLE R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et Formation n° 8*, 57-72.

BRISSIAUD R. (1989). *Comment les enfants apprennent à calculer*. Paris : Retz.

C.C.E.N. (1979). Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 1 - Un certain regard, Tome 2 - Le micro-enseignement, Coord. MOTTET G., *Bulletin de liaison du Comité de Coordination des Ecoles Normales - Formation des Maîtres n° 5*, 179-197, Paris : C.N.D.P.

CHAIX M.L. (1992). Alternance et rapport théorie-pratique : un itinéraire de réflexion, *Recherche et Formation n°11*, 77-91.

CHARLIER E., DONNAY J., MESSINA D. (1991). Une stratégie de formation à l'analyse de situations éducatives : le diagnostic situationnel. *Recherche et Formation n° 10*, 175-185.

CHARLOT B. (1976). Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. *Education permanente n° 47*, 5-21.

CHARLOT B. (1990). Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques, *Recherche et Formation n°8*, 5-17.

CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D. (1993). *Initier aux savoirs de la pratique - Les Maîtres - Formateurs sur leur terrain*. Centre de Recherches Education et Formation, Université Paris X-Nanterre (Diffusion Publidix).

COURTOIS B. (1989). L'apprentissage expérientiel : une notion et des pratiques à défricher. *Education Permanente 100/101*, 7-12.

COURTOIS B., PINEAU G. et al. (1991) *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française.

CALDERHEAD et al. (1987). *Exploring teachers' thinking*, London : Cassell.

CROS F. (1985). A propos du projet d'établissement : une formation où les rôles de chercheur et de praticiens interfèrent, *Revue Française de pédagogie n° 73*, 99-104.

CROS F. (1989). Ciel, qui suis-je : chercheur, formateur, ni l'un ni l'autre ou les deux à la fois ? *Recherche et Formation n° 5*, 9-24.

DE CERTEAU M. (1980). *Arts de faire*. Paris : 10/18, Union Générale d'Editions.

DE KETELE J.M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne : Peter Lang.

DE LANDSHEERE G. (1976). *La formation des enseignants demain*. Paris : Casterman.

DE MONTMOLLIN M. (1974). *L'analyse du travail préalable à la formation*. Paris : Armand Colin Formation.

DE MONTMOLLIN M. (1986). *L'intelligence de la tâche*. Berne : Peter Lang.

DE PERETTI A. (1982). *La formation des enseignants demain*. Rapport au Ministre de l'Education Nationale. Paris : La Documentation Française.

DONNAY J., CHARLIER E. (1990). *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck Université.

DUPUIS P.A. (1992). *Education et relation d'aide*. Communication au colloque "Relation d'aide", Université de Nancy II.

FAINGOLD N. (1983). La phase de préparation dans les séances de laboratoires d'essais pédagogiques. *Transversales Nord III-17*, Paris : Direction des Ecoles / I.N.R.P.

FAINGOLD N. (1985). La phase de préparation et la variation des essais, in Media-Formation/Collectif L.P., *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*, CERF-Média-Formation, 31-50.

FAINGOLD N. (1986). *Les dispositifs médiatisants comme facteur d'innovation dans la formation professionnelle des enseignants*, D.E.A. Université Paris V.

FAINGOLD N. (1987). De la pratique à la pratique par le détour de l'analyse, *Actes du 6e congrès de l'APELF*, 803-813, Université de Caen.

FAINGOLD N. (1993a). Explicitation d'une démarche de formation, Entretien avec Agnès Thabuy, I.M.F., in CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D. , *Initier aux savoirs de la pratique - Les Maîtres -Formateurs sur leur terrain*. Centre de Recherches Education et Formation, Université Paris X-Nanterre (Diffusion Publidix).

FAINGOLD N. (1993b). L'entretien de formation. Actes de l'Université d'Automne "Pratique de terrain et formation professionnelle de la formation des maîtres", Fréjus, octobre 1992. *Les Dossiers I.U.F.M. n° 3*, 41-47. Lyon : I.U.F.M. de l'Académie de Lyon.

FAMOSE J.P. (1982a). Pédagogie de situation : pour lever certaines ambiguïtés. *Revue EPS 1, n°10*, 2-4.

FAMOSE J.P. (1982b). Pédagogie de situation : pour lever certaines ambiguïtés. *Revue EPS 1, n°11*, 10-12.

FAUQUET M., STRASFOGEL S. (1972). *L'audio-visuel au service de la formation des enseignants*. Paris : Delagrave.

FAVE-BONNET M.F., MOSCONI N. (1988). Le stage de terrain dans la sensibilisation aux métiers de l'enseignement. *Actes du colloque ARCUFEEF*.

FAVE-BONNET M.F. (1993). La formation-terrain en actes, in CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D. , *Initier aux savoirs de la pratique - Les Maîtres -Formateurs sur leur terrain*. Centre de Recherches Education et Formation, Université Paris X-Nanterre (Diffusion Publidix).

FERRY G. (1970). *La pratique du travail en groupe*. Paris : Dunod.

FERRY G. et BRAUN A. (1974). *La formation initiale et continuée des enseignants*. Paris : O.C.D.E.

FERRY G. (1983). *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.

FERRY G. (1993). *L'ailleurs et le contre-temps des stages*. in CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D. , *Initier aux savoirs de la pratique - Les Maîtres -Formateurs sur leur terrain*. Centre de Recherches Education et Formation, Université Paris X-Nanterre (Diffusion Publidix).

FOUCAULT J., MARY A. (1979). Recherche sur le micro-enseignement comme moyen de formation par expérimentation - Stratégie éducative et intégration du groupe-enfant, in C.C.E.N., *Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 2 - Le micro-enseignement,, Bulletin de liaison du Comité de Coordination des Ecoles Normales - Formation des Maîtres n° 5*, 383-390. Paris : C.N.D.P.

GALPERINE P. (1966). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts, in *Recherches psychologiques en URSS*, Moscou, Editions du Progrès, p.114-132.

GEFFROY Y., ACCOLLA P., ANCELIN SCHUTZERBERGER A. (1980). *Vidéo, Formation et Thérapie*. EPI.

GILLET B.(1987). *Le psychologue et l'ergonomie*. Issy-les-Moulineaux : Editions E.A.P.

GILLET P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien*. Paris : P.U.F.

GUILBERT M. (1985). La programmation des objectifs, in Media-Formation/Collectif L.P., *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*, CERF/Média-Formation, 65-74.

GUILBERT M. (1985). L'observation : mise en oeuvre, in Media-Formation/Collectif L.P., *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*, CERF/Média-Formation, 82-88.

GUILBERT M. et LANG V. (1982). *Apprendre à observer - L'observation et l'analyse des situations pédagogiques*. Paris : Média-Formation.

HOC J.M. (1980). L'articulation entre la description de la tâche et la caractérisation de la conduite dans l'analyse du travail, *Bulletin de psychologie XXXIII-344*, 207-212.

HOC J.M. (1984). La verbalisation provoquée pour l'étude du fonctionnement cognitif. *Psychologie Française*, 29, 141-149.

HOC J.M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*, Presses Universitaires de Grenoble.

HOMEYER M., VILLERS D. (1991). Formateur de terrain : une appellation non contrôlée, *Recherche et Formation n° 10*, 73-86.

HUBERMAN M. (1986). Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information. In "*L'art et la science des enseignants*". Bruxelles, Labor, 151-183.

HUBERMAN M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers pédagogiques : Débuter dans le métier*, n° 290, 15-17.

IMBERT F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Editions Matrice.

IMBERT (A.M. et F.) (1985). La problématique de terrain dans la formation initiale des instituteurs. *Pratiques de formation n° 10*, 35-46. Paris : Paris VIII.

KOHN R.C., MASSONAT J., PIOLAT M. (1978). Formation par l'observation des situations éducatives, *Revue Française de Pédagogie n°43*, 1978.

KOHN R.C. (1982a). *Les enjeux de l'observation*. Paris : P.U.F.

KOHN R.C. (1982b) "Controverse". Fondements scientifiques des pratiques d'observation dans la formation. Annexe, in **GUILBERT M. et LANG V.** (1982). *Apprendre à observer*. Paris : Média-Formation.

KOHN R.C. (1985). La recherche par les praticiens, l'implication comme mode de production de connaissance. *Bulletin de psychologie*, XXXIV, 377, 817-826.

KOHN R. C., NEGRE P. (1991). *Les voies de l'observation - Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan.

LANDRY F. (1989). La formation expérientielle : origines, définitions et tendances. *Education Permanente 100/101*, 13-21.

LANG V. (1985), Les phases d'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques, in **Media-Formation/Collectif L.P.**, *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*. CERF/Média-Formation, 113-156.

LANG V. (1987). De l'expression des besoins à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants. *Recherche et Formation n° 2*, 37-50.

LECOINTE M. (1985), Le L.P. : pratique de co-formation, variations du dispositif, dynamique institutionnelle, in Media-Formation/Collectif L.P., *Les laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*. CERF/Média-Formation, 159-179.

LECOINTE M. (1987). Les textes officiels dans la formation des instituteurs en France de 1979 à 1986 (textes officiels et mise en oeuvre d'une formation). *Recherche et formation n° 2*, 51-61.

LEONTIEV A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions Sociales.

LEPLAT J. et HOC J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive, Vol. 3, n° 1*, 49-63.

LEPLAT J. et PAILHOUS J. (1977). La description de la tâche : statut et rôle dans la résolution de problème, *Bulletin de psychologie, XXXI-332*, 149-156.

LESNE M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris : P.U.F.

LESNE M. (1984a). Introduction, in Collectif : *Education et alternance*, Paris : Edilig.

LESNE M. (1984b). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris : Edilig.

LEVI-STRAUSS C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

LINARD M., PRAX I. (1978). Micro-enseignement, autoscopie et travail en groupe, *Revue Française de Pédagogie* n° 43, 5-30.

LINARD M., PRAX I. (1984). *Images vidéo, images de soi*. Paris : Dunod.

LOUVET A. (1988). Une recherche sur les instituteurs débutants en France, *Recherche et Formation* n° 3, 35-46.

LOUVET A., BAILLAUQUES S. et al. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. Paris : I.N.R.P.

MALGLAIVE G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue Française de Pédagogie* n° 30, 34-49.

MALGLAIVE G. et WEBER A. (1982). Théorie et pratique. Analyse critique de l'alternance en pédagogie. *Revue Française de pédagogie* n° 61, p. 17-28.

MALGLAIVE G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : P.U.F.

MALGLAIVE G. (1992). L'alternance dans la formation des ingénieurs, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 21, n° 3.

MARTINEZ C. (1992). *Microgénése de la compétence pédagogique chez les étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*. Thèse de doctorat, Université Montpellier I.

MEDIA-FORMATION (1983). *Les Laboratoires d'essais pédagogiques*. Rapport d'expérimentation. Coord. ANGELINI L., FAINGOLD N., LANG V., Paris : Ministère de l'Education Nationale, Direction des Ecoles.

MEDIA-FORMATION (1984). *Expérimentation : Individualisation de la formation*. Rapport de recherche. Ministère de l'Education Nationale, Direction des Ecoles.

MEDIA-FORMATION / COLLECTIF L.P. (1985). *Les Laboratoires d'essais pédagogiques, une innovation dans la formation des enseignants*. coord. LECOINTE M., CERF/Média-Formation.

MEDIA-FORMATION / INRP (1984). *Laboratoires d'essais pédagogiques. L'expérience de vidéo-formation dans les Ecoles Normales*. Dossier de présentation. Coord. FAINGOLD N. et ZAY D.

MEIRIEU P. (1987). *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris : E.S.F.

MEIRIEU P. (1988). Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation - problème. *Cahiers pédagogiques n° 262*, p. 9-16.

MERIEU P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : E.S.F.

MOTTET G. (1979a). Modes de formation, in *Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 1 - Un certain regard, Bulletin de liaison du C.C.E.N. Formation des Maîtres n° 5*, 55-60, Paris : C.N.D.P.

MOTTET G. (1979b). L'intégration du micro-enseignement dans la formation initiale des maîtres de l'enseignement du premier degré, avant-propos au rapport de mission C.O.P.I.E. 1979, in *Aspects de la vidéo-formation dans les Ecoles Normales, Tome 2 - Le micro-enseignement, Bulletin de liaison du C.C.E.N., Formation des Maîtres n° 5*, 253-258, Paris : C.N.D.P.

MOTTET G. (1980). *Les Laboratoires d'essais pédagogiques*, Document d'étude Média-Formation, avril 1980. Cité dans *Autour des mots, Recherche et Formation* 11, 1992, p. 150.

MOTTET G. (1981). Le micro-enseignement dans les Ecoles Normales Françaises, in Média-Formation/INRP, *Laboratoires d'essais pédagogiques, Dossier de présentation*, 1984.

MOTTET G. (1983). La technologie éducative. Pour une optique recentrée. *Revue Française de pédagogie* n° 63, 7-12.

MOTTET G. (1986a). L'évaluation : pour une lecture réursive, *Communautés Educatives, Revue de l'A.N.C.E. n°57/58*, 83-118.

MOTTET G. (1986b). Les Laboratoires d'essais pédagogiques, *Communautés Educatives, Revue de l'A.N.C.E. n°57/58*, 1986, 139-167.

MOTTET G. (1987a). Les trois figures de l'articulation théorie-pratique, in "Les techniques nouvelles à l'école", *Former des maîtres, bulletin du SNPEN n° 215*.

MOTTET G. (1987b) Du micro-enseignement aux laboratoires d'essais pédagogiques, *Actes de 6e congrès de l'APELF*, 791-802, Université de Caen.

MOTTET G. (1988). L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques : une hypothèse de formation, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4-5 / 1988, p. 33- 64, C.E.R.S.E., Université de Caen.

MOTTET G. (1992a). Les ateliers de formation professionnelle : une proposition pour les I.U.F.M., *Recherche et Formation* n° 11, 93-106.

MOTTET G. (1992b). Autour des mots - Théorie/pratique, *Recherche et Formation n° 11*,. 139-153.

MOTTET G. (1992c). Entre théorie et pratique, la médiation vidéo. Perspectives pour la formation des enseignants, *Les Sciences de l'Education 1-2* , 83-98.

NUNZIATI G. (1990). L'Evaluation formatrice, *Cahiers Pédagogiques n° 280*.

PELPEL P. (1989). *Les stages de formation*. Paris : Bordas.

PELPEL P. (1992). *Conseil et Formation. Guide pour les conseillers pédagogiques en I.U.F.M.*, Paris : C.R.D.P.

PERRENOUD P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, *Education et Recherche*, 2, 198-212.

PIAGET J. (1961). *Les mécanismes perceptifs*. Paris : P.U.F.

PIAGET J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.

PIAGET J. (1972). Inconscient affectif et inconscient cognitif, in *Problèmes de psychologie génétique*. Paris : Denoël/Gonthier.

PIAGET J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : P.U.F.

PIAGET J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : P.U.F.

PIAGET J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : P.U.F.

PIAGET J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : P.U.F.

POSTIC M. (1981). *Observation et formation des enseignants*, Paris : P.U.F. (1ère éd. 1977, 2e 2d. 1981)

POSTIC M., DE KETELE J.M. (1988a). *Observer les situations éducatives*, Paris : P.U.F.

POSTIC M. (1988b). Evolution des buts et des méthodes d'observation et d'évaluation en formation des enseignants, *Les Sciences de l'Education*, 4-5.

RICHARD J.F. (1990). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin.

ROGERS C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

SAUX J. et al. (1985). *La visite à l'enseignant en formation*. Reims : CRDP.

SAVOYANT A. (1979). Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité. Quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de Psychologie* 22, 17-26.

SCHON D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.

SCHON D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.

SPERANDIO J.C. (1980). *La psychologie en ergonomie*, Paris : P.U.F.

SPERANDIO J.C. (1984). *L'ergonomie du travail mental*, Paris : Masson.

ST-ARNAUD Y. (1992a). *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal.

ST-ARNAUD Y. (1992b). Un nouveau discours de la méthode. *Recherche et Formation n° 11*, 9-31.

TARDIF M., LESSARD C., LAHAYE L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII n°1, p. 55-69.

TOCHON F. (1989a). La pensée des enseignants, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation* 17, p. 75-97.

TOCHON F. (1989b). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leur cours ? . *Revue Française de Pédagogie* n° 88, 23-33.

TOCHON F. (1989c) Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ?, *Recherche et Formation* n°5, 25-38.

VERMERSCH P. (1984). L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif, *Psychologie Française Tome 29, 3/4*, 297-302.

VERMERSCH P. (1978). Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement, *Bulletin de psychologie*, XXXIII-343, 179-187.

VERMERSCH P. (1989). Expliciter l'expérience. *Education Permanente* 100-101, 123-132.

VERMERSCH P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie française, numéro spécial "Anatomie de l'entretien"*, 35-3, 227-235.

VERMERSCH P. (1991a). L'entretien d'explicitation, Actes du Colloque National des 6,7 et 8 Juin 1990 "Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiation", *Les Cahiers de Beaumont N° 52bis-53*, 63-70.

VERMERSCH P. (1991b). Formation expérientielle et formation organisée, in *La formation expérientielle des adultes*, ouvrage collectif, Paris : La Documentation Française, 271-284.

VERMERSCH P. (1992). *Groupe de Recherche : Explicitation et prise de conscience*, GREX. *Rapport d'activité*, Ministère de la Recherche, Paris : Laboratoire d'ergonomie cognitive et physiologique de l'E.P.H.E.

VERMERSCH P. et FAINGOLD N. (1992), *Intuition et analyse de pratique : le cas Agnès*. GREX. Collection Protocole n°2.

VERMERSCH P. (1993). Pensée privée et représentation dans l'action, in RABARDEL P. WEIL A., DUBOIS D ed., *Représentation pour l'action*, à paraître. Toulouse : Octares.

VYGOTSKI L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.

WAGNER M.C. (1988). *Pratique du micro-enseignement*. De Boeck (1988).

WINNICOTT D.W. (1971). *Jeu et réalité - L'espace potentiel* . Paris : Gallimard.

ZAY D. (1988). *La formation des instituteurs*. Editions Universitaires.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	7
PREMIERE PARTIE	17
LES LABORATOIRES D'ESSAIS PEDAGOGIQUES EN FORMATION INITIALE : D'UNE CENTRATION SUR LE PRESTATAIRE A UNE CENTRATION SUR LES VARIABLES DE LA SITUATION PEDAGOGIQUE	
<u>1.1. EVOLUTION DES PRATIQUES DE VIDEO FORMATION DANS LES ECOLES NORMALES</u>	18
1.1.1. Historique	18
1.1.2. Du micro-enseignement aux L.P.	21
1.1.3. Les objectifs transversaux de formation	27
<u>1.2. LE DISPOSITIF L.P. : L'AIRE TRANSITIONNELLE DE LA FORMATION</u>	31
1.2.1. Rôles et postes de travail	31
1.2.2. Dispositifs à géométrie variable Espace et temps des séances L.P.	39
<u>1.3. PREPARATION, OBSERVATION, ANALYSE</u>	44
1.3.1. La phase de préparation	44
1.3.2. Situation pédagogique et tâche	46
1.3.3. Problématique de l'observation	52
1.3.4. Le statut de la vidéo	60
1.3.5. Phase d'analyse et processus d'analyse	71
<u>1.4. CONCLUSION LA VARIABILITE OU L'EMERGENCE DES POSSIBLES</u>	88

DEUXIEME PARTIE	90
LES LABORATOIRES D'ESSAIS PEDAGOGIQUES DANS LES ECOLES NORMALES : CONDITIONS INSTITUTIONNELLES DE FONCTIONNEMENT	
<u>2.1. L'EXPERIMENTATION LP. (1980-1983) ET SES MODALITES D'INSERTION INSTITUTIONNELLE DANS LA FORMATION EN TROIS ANS APRES LE BACCALAUREAT</u>	91
2.1.1. Le projet	92
2.1.2. Le plan de 1979	93
2.1.3. Fonctionnement LP de 1980 à 1983	95
2.1.4. Bilan : plan de 79 et LP	100
<u>2.2. LE PLAN DE FORMATION DE 1984 : LA FORMATION INITIALE SPECIFIQUE POST-DEUG (F.I.S.)</u>	103
2.2.1. Caractéristiques générales	103
2.2.2. Les modalités d'insertion institutionnelle du LP	105
2.2.3. L'épreuve d'analyse des situations pédagogiques	106
2.2.4. Le mémoire de recherche personnelle	107
2.2.5. Conclusion : une stratégie d'adaptation	108
<u>2.3. ARTICULATION FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE</u>	110
<u>2.4. LES P.U.F. A L'ECOLE NORMALE DE CERGY-PONTOISE ET LE PLAN DE FORMATION DE 1986</u>	114
<u>2.5. CONCLUSION LE LP, ANALYSEUR DES PRATIQUES DE FORMATION</u>	119

TROISIEME PARTIE

TRANSFERT DES METHODOLOGIES L.P. EN FORMATION CONTINUE : D'UNE CENTRATION SUR LA SITUATION A UNE CENTRATION SUR L'ACTIVITE COGNITIVE DES ELEVES

124

3.1. LA VIDEO-FORMATION COMME AIDE A LA MISE EN PLACE

D'UN TRAVAIL D'EQUIPE DANS UNE ECOLE :

ANIMATION EN CIRCONSCRIPTION AU GROUPE SCOLAIRE

PAUL ELUARD D'ARGENTEUIL. 1984-1986

126

3.1.1. Le projet

126

3.1.2. Première session de formation

127

3.1.3. Seconde session de formation

136

3.1.4. Troisième session de formation

139

3.2. LES STAGES F.A.R. DE FORMATION-ACTION-RECHERCHE

145

3.2.1. Les stages F.A.R.

145

3.2.2. Un exemple : le stage "FAR" d'Argenteuil

146

3.2.3. Bilan des stages FAR

155

3.2.4. Didactique et activité-élève

157

3.3. L'EXPLICITATION DE L'ACTIVITE ELEVE

EN FORMATION CONTINUE

164

3.3.1. L'entretien d'explicitation, une technique de questionnement

164

3.3.2. L'explicitation dans les stages de formation continue

166

3.4. CONCLUSION : CENTRATION ELEVE ET FORMATION

A LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

173

QUATRIEME PARTIE

LE FORMATEUR, LE STAGIAIRE, L'EXPERT 175

4.1. LES STAGES DE FORMATION DE FORMATEURS **AUX METHODOLOGIES LP 176**

4.1.1. Formation de formateurs à la mise en place de dispositifs LP 178

4.1.2. Comment aider le stagiaire à s'approprier le processus d'analyse
de sa propre pratique ? 187

4.2. L'ENTRETIEN DE FORMATION 193

4.2.1. Deux logiques parallèles : l'obstacle de l'expertise 194

4.2.2. La peur du jugement 199

4.2.3. Vers la prise de conscience : la mise en mots du vécu préréfléchi 203

4.2.4. Conclusion : prise de connaissance, prise de conscience 207

4.3. CONTRE - CHAMP :

LES SAVOIRS IMPLICITES DE L'ENSEIGNANT EXPERT
L'ANALYSE INTEGREE A L'ACTION 210

CONCLUSION GENERALE 223

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 229

BIBLIOGRAPHIE 236

