

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 48 (1975-1976)

Heft: 1

Artikel: Vidéo-Formation et individualisation

Autor: Fauquet, M. / Strasfogel, S.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851929>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.04.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Vidéo-Formation et individualisation

Communication de *M. Fauquet*, responsable du Service Recherche
et de *S. Strasfogel*, responsable du Service Formation
du Centre Audio-Visuel de l'École normale supérieure de Saint-Cloud
aux journées d'Etudes de DIDACTA 74 (Bruxelles, 13 juin 1974)

Il convient enfin de rappeler que l'évaluation d'un comportement pédagogique ne peut reposer sur des critères absolus, mais seulement sur des *critères relatifs*, seconds par rapport aux objectifs et à la finalité de l'acte d'enseigner, eux-mêmes liés à une certaine conception de l'apprentissage, par les élèves, de l'objet enseigné. Qu'on le veuille ou non, tout système pédagogique est bâti à l'image d'un modèle, explicite ou implicite³.

Comme le remarque judicieusement *G. de Landsheere*: «le concept même de l'efficacité sera toujours *relatif*, ce qui explique pourquoi toutes les recherches tendant à évaluer l'efficacité dans *l'absolu* (c'est nous qui soulignons) ont conduit à des échecs⁴. Dans le cas présent il s'agissait de disposer d'un système de référence par rapport auquel on pourrait évaluer les variations comparées du comportement d'un normalien dans ses trois leçons par rapport aux critères retenus, ou du comportement global des trois groupes expérimentaux par rapport à tel ou tel critère. Fidèle à la méthode inductive, nous avons réalisé à cet effet trente enregistrements de leçons sur le sucre, le lait, la craie, avec le concours de dix maîtres expérimentés. Ce système de référence se présente sous la forme de diagrammes sur lesquels figurent les maxima et les minima des performances pédagogiques réalisées par ces maîtres en exercice pour chacun des critères retenus. On peut ainsi déterminer avec précision

à quel niveau se situe un élève-maître ou un groupe expérimental par rapport à ce système.

L'étude des résultats illustrés par les graphiques No 1 et 2 donne un exemple de traitement des informations recueillies.

La transformation radicale de l'action pédagogique de A 4 est très apparente dans les actes pédagogiques suivants: manipulations (MM et ME), interventions spontanées des élèves (IES) et impositions (IMP). Pour ces critères, l'élève-maître est déviant inférieur ou supérieur dans son troisième exercice. Ce fait s'explique par sa contestation d'un système pédagogique jugé trop directif. Les profils des variations MM et IMP montrent une nette réduction de la durée des MM et de celle des IMP. Inversement, la durée des ME augmente considérablement, et simultanément A 4 favorise les IES.

Conformément aux intentions explicites dans ses rapports d'autoscopie, A 4 a donc systématiquement éliminé, dans sa leçon sur la craie, les actes pédagogiques qui lui paraissaient trop contraignants, au profit de ceux qui font appel à la participation active et à la spontanéité des élèves. Néanmoins, la seconde leçon semble contredire ces intentions: les MM se situent près du maximum et les ME au-dessous du minimum. L'incohérence n'est qu'apparente. Si l'on se reporte à la séquence correspondant à l'expérience sur le lait chauffé, on constate que les IES ne sont pas exclues des échanges verbaux. Mais la durée de l'expérience ayant été trop longue, l'intérêt a faibli, et les IES ont diminué. A 4 a bien effectivement

tenté un essai de non-directivité pendant l'exploitation de l'expérience. Ayant estimé que l'échec de sa tentative était imputable à sa manipulation, il a décidé la suppression de toutes les MM qui pouvaient être confiées aux élèves. L'évolution de A 4 a donc été cohérente au cours des trois leçons.

L'évolution de l'action pédagogique de B 4 est très différente. Les profils montrent que B 4 est déviant inférieur pour les ME dans les 2^e et 3^e exercices. Par contre, il est constamment déviant supérieur pour les REC. Pour tous les autres critères, il est dans les limites du système de référence. Les variations de la durée des MM sont dues aux difficultés matérielles rencontrées par B 4 pour réaliser ses expériences et non à une mise en cause de l'acte pédagogique en soi. Il a rendu compte de ces difficultés dans ses rapports d'autoscopie. Dans sa première leçon, il a intercalé une ME dans une expérience longue à réaliser. Insatisfait des résultats obtenus, il décide de diminuer la durée des manipulations afin d'augmenter au maximum celle de l'observation. B 4 a également ralenti le rythme des différentes opérations. Ainsi s'explique la diminution de la durée des MM et de celle des ME, ces dernières se situant au-dessous des minima dans les 2^{ème} et 3^{ème} exercices. A la différence de A 4, il n'y a pas contestation au plan des principes. B 4 cherche à améliorer ses procédés pour mieux s'aligner sur le modèle classique. C'est si vrai que, pour les actes pédagogiques verbaux, l'élève-maître se situe dans le système de référence, sauf pour les REC. Dans les rapports d'autoscopie,

³ *Fauquet (M.), Strasfogel (S.)* - Op. cit. (note 1) p. 211-212 - et 254-255.

⁴ *De Landsheere (G.)* - Introduction à la recherche pédagogique (Paris, Colin-Bourrelle; 1964; 204 p.), p. 131.

les REC sont l'objet de nombreuses notations. Il en est également question dans les entretiens avec la conseillère pédagogique. Polarisé sur ce problème, B 4 a systématiquement recours à des récapitulations partielles et orales, suivies de récapitulations générales, écrites par les élèves. Il a donc le souci de consolider les connaissances acquises, ce qui explique que B 4 soit déviant supérieur dans les trois exercices pour le critère REC. Quant aux autres critères verbaux, B 4 se situe selon les normes. Il bloque les IES au profit des réponses individuelles. B 4 refuse les réponses collectives au profit des réponses individuelles bien formulées. C'est la raison pour laquelle le nombre des réponses diminue dans les 2ème et 3ème leçons. Au total, B 4 rend plus efficace l'observation de ses expériences par les élèves, et les résultats immédiats sont valables.

Seule, l'extension de telles recherches permettrait de dégager une éventuelle typologie. Il nous suffit d'avoir montré, par l'étude comparée de ces deux cas, la diversité possible des réactions à l'autoscopie.

Notre conviction profonde se trouve renforcée, que la complexité des problèmes posés par la formation résiste au dogmatisme des systèmes. C'est pourquoi nous avons veillé à ne pas enfermer la recherche dans un carcan. Le rapport Au 0 traduit le souci de tirer parti du «vécu» initial. Les rapports Au 1 et Au 2 ont pour objectif de détecter les prises de conscience, les types de retentissement consécutifs à la réflexion sur l'image de soi. Mais convaincus que la seule réflexion ne suffit pas pour accéder au savoir-faire, nous avons joué de diverses modalités d'assistance pédagogique, qu'elle soit verbale, selon la procédure traditionnelle, ou audio-visuelle, en utilisant les ressources nouvelles offertes par les techniques modernes d'enregistrement. A ce dernier niveau, nous retrouvons, sans doute, des pratiques analogues à celles du micro-enseignement, mais selon une économie pratiquement opposée. Car si l'échéance du savoir-faire est inéluctable, il est certaine-

ment prématuré, et contestable, de commencer par là.⁵

La technique du micro-enseignement suppose en effet connu le modèle du «bon enseignement», du «good teaching», et par voie de conséquence, croit pouvoir en déduire analytiquement les «habiletés» (skills) dont la somme est censée constituer la maîtrise du métier d'enseignant. Il suffit alors de faire pratiquer chaque «habileté» séparément, pendant un temps réduit, devant un auditoire réduit, et selon une programmation précise et progressive. Nul doute qu'une telle technique ne puisse s'insérer dans une conception plus large et moins étroitement comportementaliste de la formation. Elle nous semble néanmoins préjuger prématurément de la nature du bon enseignement. Et nous préférons, quant à nous, mettre les nouvelles techniques d'enregistrement au service des recherches indispensables à l'analyse plus rigoureuse des comportements pédagogiques, afin de dégager les «styles» effectivement différents des conduites pédagogiques individualisées.

Le circuit fermé et le magnéscope posent précisément ce problème à ceux qui tentent de les introduire dans la formation des maîtres. Car les méthodes d'analyse des comportements pédagogiques ne sont pas encore au niveau des moyens techniques qui les rendent possibles. Les enregistrements de situations pédagogiques, qu'ils soient destinés à l'observation collective ou à l'autoscopie, réalisent certes techniquement une première objectivation du phénomène en le conservant sous la forme d'un compte rendu électronique. Mais le seul moyen de faire accéder l'analyse des comportements pédagogiques au plan de l'objectivité consiste à prendre le document enregistré, non comme une occasion offerte à la simple parole d'échanger des opinions souvent conflictuelles, mais comme une suite d'évènements qui relève d'une analyse de contenu susceptible d'en faire apparaître le discours interne, cohérent ou contradictoire. Nous venons de donner un aperçu de cette exigence d'évaluation avec le bref

compte rendu de l'expérience de Versailles sur les effets de l'autoscopie.

*

Le moment est cependant venu de signaler les difficultés d'une telle entreprise, non par scepticisme, mais pour inviter les chercheurs en pédagogie à utiliser pleinement les systèmes multimedia pour frayer un domaine qui est largement ouvert.

En premier lieu, l'évaluation d'un comportement pédagogique comporte une limitation qui tient au filtrage des informations opéré par chacun des media pris isolément. Il en résulte que des exigences méthodologiques conditionnent la production même d'un système multimedia à des fins de formation. Il ne s'agit pas seulement de fixer son choix sur tel ou tel media en fonction de sa nature: magnétophone pour l'analyse du comportement verbal, magnéscope pour l'analyse du comportement gestuel, par exemple. Plus fondamentalement, il s'agit du choix des pertinences dans les modalités d'emploi d'un même moyen. Ainsi, pour le dire brièvement, les consignes d'enregistrement varient selon qu'on veut étudier le comportement gestuel d'un maître ou les travaux de groupe d'élèves. *La conception de l'enregistrement est toujours fonction, en amont, des pertinences de l'exploitation en aval.* Un enregistrement dit brut est sans intérêt, et n'a même pas de sens.⁶

⁵ Sur le micro-enseignement, voir:

Allen (D.), Ryan (K.). Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants (Paris; Dunod; 1972; XXIII+160 p.), traduction, avec compléments de *Allen (D.), Ryan (K.)* - Microteaching (Addison-Wesley Publishing Company; 1969).

Pour un point de vue critique sur le micro-enseignement, voir:

Fauquet (M.), Strasfogel (S.) - Op. cit. (cf. note 1) - p. 71-74.

⁶ Sur ce problème, voir l'article suivant: *Fauquet (M.), Strasfogel (S.),* etc. La videoformation au C.A.V. de l'E.N.S. de St-Cloud (revue *Media*, Paris, *Ofra-tème*, No 48, sept. 1973, p. 22-34).

On lira plus particulièrement la partie II de cet article, rédigée par *J. J. Renault* et *C. Schlienger*, et intitulée: Quelques réflexions sur l'enregistrement de situations pédagogiques et sa préparation (p. 27-32).

En second lieu, la complexité du phénomène pédagogique explique que les premières recherches sur l'évaluation des comportements pédagogiques aient procédé par approches régionales. Nous renvoyons pour mémoire aux méthodes d'évaluation des comportements verbaux, déjà fort répandues⁷, en signalant que la grille de *N. A. Flanders*, sans doute la plus connue et la plus commode, marque une étape décisive dans ce domaine.⁸

Nous préférons plutôt insister sur la composante gestuelle du comportement pédagogique, aspect beaucoup moins étudié et pourtant tout aussi fondamental. Nous avons développé ailleurs la problématique de ce champ de recherche sur *la sémiologie du geste pédagogique*⁹ qui vise à découvrir inductivement les catégories susceptibles de fonder l'analyse du comportement gestuel pédagogique. Nous illustrons ici sa mise en pratique à l'aide de quelques exemples particuliers.

Au plan technique, il est indispensable qu'une caméra suive constamment le maître, pour que le magnétoscope restitue la totalité de sa gestualité. Le décriptage de la gestualité en direct est hors de question: observer, traduire, et consigner en même temps par écrit le comportement gestuel est quasiment impossible. Il convient donc de diviser les difficultés pour mieux les résoudre. Il s'agit d'abord, à partir de l'enregistrement vidéo, de repiquer sur une bande magnétique tout le verbal (on peut faire également cet enregistrement par magnétophone simultanément à l'enregistrement par magnétoscope), afin de le transcrire sur papier. L'analyse de la gestualité en tant que telle se trouvera ainsi facilitée par référence au comportement verbal. Il s'agit ensuite de décrire oralement, sur mini-cassette, la gestualité, de transcrire ce commentaire sur papier, de s'inter-

roger posément sur le sens à donner à chacun de ces gestes, pour leur attribuer enfin un code. Il reste maintenant à référer ces gestes au verbal, et à les situer dans le temps les uns par rapport aux autres. Le verbal, transcrit sur la partie gauche d'une feuille de papier millimétré, a été découpé, après essais successifs, en tranches de 5 secondes occupant chacune une ligne, ce qui permet de faire figurer aisément les moments de silence. Mais pendant ces 5 secondes, plusieurs gestes se succèdent. Mieux, plusieurs gestes peuvent se produire simultanément. Ainsi, en regard du verbal, les gestes sont répertoriés par catégories disposées en colonnes, et la durée de ces gestes est visualisée avec la plus extrême exactitude, à raison d'un millimètre de papier quadrillé par seconde. Ainsi, *le déroulement du comportement gestuel se présente comme une traduction juxtalinéaire du comportement verbal*. Le tableau No 4 illustre cette technique de transcription appliquée à une minute de comportement gestuel extraite d'un

exercice pédagogique dont la durée totale est de 36 minutes. Le graphique No 3 visualise les résultats de l'inventaire du contenu gestuel de la totalité des 36 minutes de l'exercice. Il répartit en catégories l'éventail des manifestations gestuelles du maître, exprimées en pourcentage de temps par rapport à la durée totale.

La technique précédente présente bien le comportement gestuel comme un accompagnement du discours, comme sa traduction juxta-linéaire. Mais elle ne restitue pas immédiatement l'étroite articulation du gestuel et du verbal. Dans la mesure où les modalités du comportement gestuel renforcent souvent les inflexions suprasegmentales du discours (le ton, le rythme, l'accent, l'intonation), *une autre technique de transcription, qui superpose exactement les deux registres, gestuel et verbal, comme dans une partition musicale, paraît plus adaptée*.

Voici un bref extrait de corpus transcrit selon cette autre technique:

<i>GM</i>	<i>GA</i>	<i>GD</i>
(Il ouvre le tableau)	(se frotte les mains)	(la main désigne le tableau)

Le maître: Bon, alors, vous regardez ce qui se trouve

<i>GE</i>	<i>GO</i>	<i>GA</i>
(mains se déploient en éventail)	(désigne l'élève du doigt)	(doigts croisés)

sur le tableau de papier. | *Michel* , par exemple,
(1)

<i>GO</i>	<i>GD</i>
(mains droite désigne l'élève)	(main gauche désigne le tableau)

veux-tu nous lire la première liste, celle qui se trouve |
(2)

<i>GE</i>
(mouvement ascendant de la main, paume tournée vers le tableau)

à l'étage supérieur?

<i>GR</i> (du maître)
(scande de la main l'énumération de l'élève)

L'élève: 3 - 9 - 16 - 22 - 17 |
(3)

NB. Les nombres entre parenthèses marquent les divisions du temps, de 5 en 5 secondes

7 Fauquet (M.), Strasfogel (S.) op. cit. à la note 1 (cf. p. 135-176).

8 Flanders (N. A.) - Analyzing Teaching Behavior (Addison-Wesley Publishing Company, 1970, 448 p.).

9 Fauquet (M.), Strasfogel (S.) - op. cit. (note 1) - p. 177-198.

Le graphique No 4, qui dresse le relevé séquentiel comparé, minute par minute, des quatre catégories suivantes: *D* (déplacements), *GE* (gestes expressifs, mimétiques, analogiques), *GO* (gestes d'organisation) et *GA* (gestes autiques), pour une leçon de seize minutes d'un maître chevronné, permet d'illustrer brièvement le fonctionnement de la méthode. Dans l'ensemble, la prééminence des gestes d'organisation met en évidence le rôle d'un maître qui sollicite activement ses élèves à distance (dans l'ensemble de cet exercice particulier de seize minutes, le maître se déplace relativement peu, contrairement à son habitude), dans un style sobre (le nombre restreint des gestes expressifs en témoigne). La comparaison séquentielle fait toutefois apparaître une transformation significative de ce comportement de la cinquième à la septième minute, marquée par la brusque chute des gestes d'organisation et la montée en flèche des gestes autiques. A la seule vue de cette modification quantitative, on peut être tenté de conclure à un «incident critique» dans la relation maître-élèves. Il n'en est rien, et le recours au verbal permet ici de mieux ancrer le sens de l'événement. Après la phase explicative initiale où le rôle d'organisateur du maître était prépondérant, les élèves ont été conviés à des tâches personnelles. Le maître, redevenu disponible pour lui-même, s'accorde alors une courte récréation physique» marquée par l'augmentation de ses gestes autiques et de ses déplacements de contrôle. Nous vérifions par l'analyse de cette courte séquence (analyse qui peut être répétée pour d'autres séquences de cet exercice) qu'il y a en pédagogie un temps pour chaque chose, et qu'il n'est pas possible en un temps donné, de tout faire à la fois. D'une manière générale, la quantité d'information transcrite, qui traduit la quantité d'action correspondante, se trouve ventilée différemment en un temps donné, au plan qualitatif, entre les catégories qui en permettent une analyse à la fois plus rigoureuse et plus fine. (à suivre)

Impressionen von einer Bildungsreise in China

Hildegard Hamm-Brücher

Kein Chinareisender vermag sich der Faszination zu entziehen, die das über 800 Millionen Einwohner zählende Reich der Mitte auf ihn ausübt. Trotz aller China-Berichte der letzten Jahre ist diese Faszination nicht geringer geworden. China ist geheimnisvoll und real, anziehend und abstoßend zugleich. Es bezeichnet sich selbst als ein armes Entwicklungsland, das «erst ganz am Anfang steht», und verkörpert doch das politische, ökonomische und kulturelle Weltverständnis einer führenden Großmacht.

China ist die interessanteste Mischung aus einer unerbittlichen Einheitsideologie und dezentralisierter, selbständiger Vielfalt, die ungehinderte Eigeninitiative ermöglicht. Von zentraler Befehlsgewalt und Reglementierung merkt man sehr viel weniger als beispielsweise in der Sowjetunion. Statt dessen ist der Spielraum der Selbstgestaltung «an der Basis» erstaunlich groß – größer als in perfekt verwalteten Demokratien. An Stelle von Gesetzen und Verordnungen treten das «richtige politische Bewußtsein» und – das zuständige Revolutionskomitee.

Im Bereich des Bildungs- und Wissenschaftssystems sieht das so aus: Nach Beendigung der Kulturrevolution wurden 1969 der Beginn der *Erziehungsrevolution* von Mao Tse-Tung verkündet – und ihre Prinzipien festgelegt. Bis heute gibt es jedoch keinen Instanzenzug, keinerlei Planungen und Gesetze, um sie zu verwirklichen, und doch begann kein Gespräch ohne den Satz: «Wir sind dabei, die Erziehungsrevolution durchzuführen!» – Frei nach dem Motto: «Hilf dir selbst, dann hilft dir Mao» geht jeder an die Arbeit, und offensichtlich gedeihen dabei Vielfalt und Wettbewerb.

Dieser Bericht erhebt natürlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Da wir aber die erste europäische bildungspolitische Expertengruppe waren, die das chinesische Bildungswesen nach der Kulturrevolution gründlicher in Augen-

schein nehmen konnte, darf er doch das Attribut der Erstmaligkeit für sich in Anspruch nehmen.

An Bildungseinrichtungen im engeren Sinne sahen wir zwei Universitäten, eine Betriebshochschule, die chinesische Akademie der Wissenschaften, eine Pädagogische Hochschule, eine Oberschule für Techniker, eine Medizinische Akademie und ein Lehrkrankenhaus, drei Schulen, zwei Kindergärten und eine Kinderkrippe, eine Nachmittags-sportschule, eine Tanzschule und einen Kinderpalast, Studentenheime und eine Werkzeugmaschinenfabrik.

Abgesehen von dem einstündigen Empfang beim stellvertretenden Ministerpräsidenten Teng Hsiao-ping führten wir wiederholte Gespräche mit dem Leiter der zentralen «Gruppe für Bildung und Wissenschaften beim Staatsrat» (entspricht einem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), Liu Hsi-yao, sowie seinen Mitarbeitern und mit den Landesministern der Provinzen Kanton und Shanghai. Viele Informationen, vor allem statistischer Art, waren nicht zu erfahren oder klangen so mißverständlich, daß ich weitgehend absehen möchte, Zahlen zu nennen.

Barfußig

Zum besseren Verständnis der seit 1969 in allen chinesischen Bildungseinrichtungen durchgeführten «*Erziehungsrevolution*» ist ein kurzer Hinweis auf die ihr vorausgehende Kulturrevolution notwendig. Diese war bekanntlich von Mao Tse-tung Mitte 1966 ausgelöst und Mitte 1969 – teilweise nach Einsatz der Armee – für beendet erklärt worden. Von den Universitäten ausgehend, hatte sie das politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Gefüge Chinas erschüttert und zeitweise gelähmt. Alle politischen Organisationen wurden aufgelöst, Parteimitglieder und Funktionäre massenweise ausgeschlossen und aufgefordert, sich wieder mit den Massen zu verbinden und vor Ort von den Bauern