

**UNIVERSITÉ PARIS III – SORBONNE NOUVELLE  
UFR DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

*N° attribué par la bibliothèque*

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**THESE**

pour obtenir le grade de

**DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS III**

Discipline : Didactologie des langues et des cultures

présentée et soutenue publiquement

par

**Françoise DARGIROLLE**

le 24 juin 2002

***L'observation de classe dans la formation des  
enseignants  
de langues étrangères***

**Directeur de thèse : M. Christian PUREN**

**JURY**

Mme Chantal FORESTAL, Maître de Conférence HDR à L'Université d'Aix-Marseille I

M. Robert GALISSON, Professeur à l'Université Paris III – Sorbonne Nouvelle

M. Jean-Paul NARCY, Professeur à l'Université de La Rochelle

M. Régis RITZ, Professeur à l'Université Michel de Montaigne Bordeaux 3

Δέυ πίστεύω τίποτα  
Δέυ φοβάμαι τίποτα  
Δέυ έλπίζω τίποτα  
Είμαι ελεύτερος.  
Nikos Kazantzaki

Noémie, à *notre* thèse.  
En partant, tu as laissé tous tes rires dans mes yeux.

À Alain  
À Aurélien et Vincent

À mes professeurs, leurs conseils et leurs encouragements et leurs enseignements m'ont permis de mener à bien ce travail. Qu'ils en soient remerciés !

À tous mes amis.

<b>UNIVERSITÉ PARIS III – SORBONNE NOUVELLE</b> .....	<b>1</b>
<b>UFR DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE</b> .....	<b>1</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>7</b>
<b>CHAPITRE I - OBSERVATION EN SCIENCES HUMAINES ET EN SCIENCES EXACTES : PROBLÈMES ÉPISTÉMOLOGIQUES GÉNÉRAUX</b> .....	<b>15</b>
<b>1. FAIT SCIENTIFIQUE ET FAIT HUMAIN : PERSPECTIVE CLASSIQUE</b> .....	<b>17</b>
1.1. FAIT SCIENTIFIQUE ET POSITIVISME : CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES.....	17
1.2. LES MODÈLES THÉORIQUES EN SCIENCES EXACTES .....	20
1.2.1. <i>Lignes générales du modèle mathématique</i> .....	21
1.2.2. <i>Caractéristiques du modèle : l'exemple du modèle théorique en mathématiques</i> 22	
1.3. POSITIVISME ET OBSERVATION : DIFFICULTÉS DE L'OBSERVATION EN SCIENCES HUMAINES	23
1.4. POSITIVISME ET SCIENCES HUMAINES.....	26
1.4.1. <i>Caractéristiques générales et comparaison entre faits humain et scientifique.</i>	26
1.4.2. <i>La notion de modèle est-elle pertinente en sciences humaines ?</i> .....	29
<b>2. PERSPECTIVES ACTUELLES : RELATIVISME ET COMPLEXITÉ</b> .....	<b>35</b>
2.1. LES MÉTHODES EN SCIENCES HUMAINES .....	37
2.1.1. <i>L'analyse d'un système fermé</i> .....	38
2.1.1.1. La méthode analytique .....	38
2.1.1.2. La méthode génétique.....	40
2.1.1.3. La méthode structuraliste .....	41
2.1.1.4. La méthode fonctionnaliste (ou fonctionnelle) .....	43
2.1.2. <i>L'analyse d'un système ouvert : la systémique</i> .....	44
2.1.2.1. La notion de système ouvert.....	44
2.1.2.2. La notion de complexité.....	47
2.1.2.3. La modélisation de la complexité.....	52
2.1.2.4. Les fondements de la modélisation systémique .....	55
2.1.2.5. Caractéristiques du modèle canonique complexe .....	57
<b>CHAPITRE 2 - ÉVOLUTION DE LA NOTION D'OBSERVATION EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION</b> .....	<b>61</b>
<b>3. TRANSPOSITION DES CRITÈRES DU MODÈLE POSITIVISTE ET DE LA THÉORIE BÉHAVIORISTE DANS LE DOMAINE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION</b> .....	<b>61</b>
3.1. LE MODÈLE POSITIVISTE .....	61
3.2. APPLICATION DE LA THÉORIE BÉHAVIORISTE À L'OBSERVATION DE CLASSE .....	63
3.3. CADRE THÉORIQUE GÉNÉRAL DE CES RECHERCHES.....	70
3.4. CARACTÈRES GÉNÉRAUX DES OUTILS D'OBSERVATION.....	71
3.4.1. <i>La construction des outils d'observation</i> .....	71
3.4.2. <i>L'utilisation des outils d'observation</i> .....	73
3.4.3. <i>Les grilles d'observation</i> .....	74
3.4.4. <i>Les unités d'observation</i> .....	76
3.5. ANALYSE CRITIQUE DES TRAVAUX DE RECHERCHE BASÉS SUR LA THÉORIE POSITIVISTE ...	77
3.5.1. <i>Analyse critique de la modélisation scientifique</i> .....	77
3.5.2. <i>Analyse critique du modèle behavioriste</i> .....	79
3.5.3. <i>Limites des outils d'observation</i> .....	82
3.5.4. <i>Problèmes épistémologiques</i> .....	82
<b>4. DE L'OBSERVATION PROCESSUS-PRODUIT À L'OBSERVATION DE LA COMPLEXITÉ</b> .....	<b>83</b>
4.1. COMPLEXITÉ TERMINOLOGIQUE .....	85
4.2. ÉVOLUTION DE LA PLACE ET DU RÔLE DE L'OBSERVATEUR .....	89
4.3. CLASSIFICATION DES PRINCIPAUX TYPES D'OBSERVATION COMPLEXE.....	92
4.3.1. <i>L'observation clinique</i> .....	94
4.3.2. <i>Observation anthropologique ou ethnologique ?</i> .....	96

4.3.3.	<i>L'observation éthologique</i> .....	97
4.4.	ÉVOLUTION DE LA CONCEPTION DE L'OBSERVATION DANS LE DOMAINE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION.....	99
4.5.	OBSERVATION DE LA COMPLEXITÉ ET ANALYSE QUALITATIVE.....	109
4.5.1.	<i>Définition du cadre épistémologique</i> .....	110
4.5.2.	<i>Comparaison des finalités de l'observation</i> .....	115
4.6.	LA DÉMARCHE D'OBSERVATION COMPLEXE .....	117
4.6.1.	<i>Synthèse de la démarche d'observation qualitative</i> .....	121
4.6.1.1.	Le recueil des données empiriques .....	123
4.6.1.2.	Elaboration d'un cadre conceptuel pour le recueil de données .....	124
4.6.1.3.	Formulation des questions de recherche.....	125
4.6.1.4.	Délimitation du recueil des données.....	127
4.6.1.5.	L'instrumentation .....	128
4.6.1.6.	L'analyse des données.....	131
4.7.	L'OBSERVATION COMPLEXE DANS TROIS DISCIPLINES : L'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, LES MATHÉMATIQUES ET L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE .....	133
4.7.1.	<i>Un exemple d'outil complexe d'observation : l'ingénierie didactique appliquée au domaine de la didactique des mathématiques</i> .....	136
4.7.2.	<i>La didactique en anglais langue étrangère</i> .....	139
<b>CHAPITRE III - PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE TROIS TYPES DE FORMATIONS D'ENSEIGNANTS DANS UN CADRE UNIVERSITAIRE .....</b>		<b>145</b>
<b>DESCRIPTION DU CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE .....</b>		<b>145</b>
<b>5.</b>	<b>CADRE GÉNÉRAL .....</b>	<b>145</b>
5.1.	MODULE DE PRÉ PROFESSIONNALISATION DE LICENCE .....	145
5.2.	MAÎTRISE DE FLE .....	153
5.3.	FORMATION D'ENSEIGNANTS EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : LE DIPLÔME D'APTITUDE À L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (DAEFLE).....	157
<b>6.</b>	<b>OBSERVATIONS DE CLASSES ET FORMATION D'ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE .....</b>	<b>164</b>
6.1.	OBSERVATION DE CLASSES DANS LE CADRE DU DÉPARTEMENT D'ÉTUDES DE FRANÇAIS LANGUE 165	
6.2.	OBSERVATION DE CLASSES DANS LE CADRE DU MODULE DE PRÉ PROFESSIONNALISATION DES LICENCES EN LANGUES ÉTRANGÈRES.....	172
6.3.	TABLEAU SYNOPTIQUE DES FORMATIONS PROPOSÉES À L'UNIVERSITÉ MICHEL DE MONTAIGNE BORDEAUX 3 – ANNEXE 2.....	177
6.3.1.	<i>Analyse du tableau synoptique des formations</i> .....	177
6.3.2.	<i>Description et analyse critique du modèle de R. Legendre</i> .....	178
6.3.3.	<i>Transposition et adaptation du modèle SOMA de R. Legendre pour l'analyse des formations d'enseignants dispensées dans le cadre de l'Université de Bordeaux 3</i>	181
6.3.4.	<i>Analyse de l'observation de classes à partir de la transposition du modèle SOMA de R. Legendre</i> .....	183
6.3.4.1.	L'observation dans le cadre des formations .....	184
6.3.4.2.	Situations pédagogiques observées et objectifs.....	185
<b>7.</b>	<b>OBSERVATION DE CLASSE ET FORMATION : PROPOSITIONS DE CONSTRUCTION DE PROGRAMME.....</b>	<b>194</b>
7.1.	MODÈLE DESCRIPTIF DE FORMATION À ET PAR L'OBSERVATION .....	195
7.2.	CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE LA SITUATION PÉDAGOGIQUE OBSERVÉE ET DE LA SITUATION D'OBSERVATION : LA PSYCHOLOGIE CONSTRUCTIVISTE ET LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE .....	200
7.3.	LE CONSTRUCTIVISME ET LE COGNITIVISME DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION.....	204
<b>CHAPITRE 4 - OUTILS D'OBSERVATION .....</b>		<b>212</b>
<b>8.</b>	<b>OUTILS D'OBSERVATION ET PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS .....</b>	<b>214</b>
8.1.	MODÈLES DE PROFESSIONNALISATION .....	214
8.2.	LA SPÉCIFICITÉ DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE .....	216
8.2.1.	<i>Les savoirs</i> .....	218

8.2.2.	<i>Les compétences</i> .....	222
<b>9.</b>	<b>LES SAVOIRS NÉCESSAIRES À L'OBSERVATION</b> .....	<b>223</b>
9.1.	LES SPÉCIFICITÉS DE L'OBJET-LANGUE.....	223
9.1.1.	<i>Étude des caractéristiques générales du langage</i> .....	223
9.2.	LANGAGE ET INTERACTION.....	228
9.2.1.	<i>Définition de l'interaction et caractéristiques générales d'un discours entre natifs</i> .....	228
9.2.2.	<i>Les spécificités du discours interactif en classe de LE</i> .....	231
9.2.2.1.	En situation de face à face.....	231
9.2.2.2.	Analyse de discours dans un manuel FLE.....	239
9.2.3.	<i>Les grilles d'observation de l'interaction en classe de LE</i> .....	242
9.3.	OBSERVATION FORMATIVE ET " SAVOIRS POUR L'ENSEIGNANT ".....	252
9.4.	LES CONCEPTS ET LES MODÈLES.....	255
9.4.1.	<i>Nature et caractéristiques des concepts en sciences humaines</i> .....	255
9.4.2.	<i>Concepts et conceptualisation en didactique des langues étrangères</i> .....	261
9.4.2.1.	Les configurations conceptuelles en DLE.....	263
9.4.2.2.	Définition générale du " modèle ".....	272
9.4.2.3.	Comparaison des modèles généraux de l'enseignement/ apprentissage.....	276
9.4.2.4.	Espace et temps dans les modèles généraux en DLE.....	281
9.4.3.	<i>Modèles et modélisations</i> .....	283
9.5.	TABLEAUX DE SYNTHÈSE DES CONCEPTS ET MODÈLES DE L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE EN LE.....	291
9.6.	PROPOSITION D'UN MODÈLE HEURISTIQUE D'OBSERVATION COMPLEXE.....	293
	<b>CHAPITRE 5 - LA DESCRIPTION, OUTIL D'EXPLICITATION DE L'OBSERVATION DE CLASSES</b> .....	<b>297</b>
<b>10.</b>	<b>DIFFICULTÉS DE LA DESCRIPTION DANS LE CADRE DU MODULE DE PRÉ PROFESSIONNALISATION DE LICENCES EN LANGUES ÉTRANGÈRES</b> .....	<b>297</b>
10.1.	DÉLIMITATION DU CADRE DE RECHERCHE.....	298
10.2.	LA DESCRIPTION, UN CONCEPT FLOU.....	300
10.3.	DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES DE LA DESCRIPTION LIÉES AU CONTEXTE INSTITUTIONNEL.....	304
10.3.1.	<i>Rôles de l'enseignant et de l'étudiant</i> .....	304
10.3.2.	<i>Inadéquation du volume horaire d'enseignement et d'observation</i> .....	308
10.4.	SAVOIR CONCEPTUEL ET DONNÉES EMPIRIQUES.....	311
10.5.	L'EXPLICITATION COMME OUTIL D'ENTRAÎNEMENT À LA DESCRIPTION ÉCRITE.....	319
<b>11.</b>	<b>ANALYSE DES FONCTIONS DE LA DESCRIPTION DANS LES RAPPORTS DE STAGE D'OBSERVATION</b> .....	<b>322</b>
11.1.	DÉCRIRE, C'EST " FAIRE VOIR ".....	325
11.2.	LA FONCTION INFORMATIVE ET SES DIFFICULTÉS.....	326
11.2.1.	<i>La description " zoom " de l'environnement dans l'introduction d'un rapport de stage</i> .....	327
11.2.2.	<i>Fonction informative et généralisation</i> .....	333
11.2.2.1.	L'utilisation de termes génériques.....	333
11.2.2.2.	Répétition du schéma de cours.....	336
11.2.2.3.	La méthode interrogative dans les cours de LE.....	339
11.2.3.	<i>Fonction informative et sélection des données</i> .....	343
11.2.4.	<i>Fonction informative et spécificités de l'enseignement/ apprentissage d'une LE</i> .....	344
11.2.5.	<i>Fonction informative et affect</i> .....	352
11.3.	LA FONCTION EXPLICATIVE.....	353
11.4.	LA FONCTION ÉVALUATIVE.....	360
11.5.	LA FONCTION POSITIONNELLE DE L'OBSERVATEUR.....	362
	<b>CONCLUSION</b> .....	<b>369</b>
	<b>ANNEXES</b> .....	<b>374</b>
	<b>INDEX TERMINOLOGIQUE</b> .....	<b>428</b>

**INDEX ONOMASTIQUE..... 431**  
**BIBLIOGRAPHIE..... 433**

## INTRODUCTION

En tant qu'enseignante praticienne dans un département universitaire de français langue étrangère, tantôt " objet d'observation " pour les enseignants en formation initiale et continue, tantôt observatrice des conduites de classe de ces derniers, formatrice d'enseignants de français langue étrangère (FLE) mais aussi de langues étrangères, nous avons été amenés tout naturellement à nous interroger sur la nature des différentes fonctions que nous exerçons. La mise à distance de nos pratiques professionnelles, les finalités de l'observation de classes, le rôle d'un formateur dans une formation d'enseignants, tout ce questionnement renvoyait aux multiples facettes de l'observation : " s'observer ", " être observé par ", " observer pour ", mais aussi réfléchir sur le rôle et la fonction de l'observation de classes de langues/cultures étrangères au sein de diverses formations d'enseignants. C'est ce dernier aspect que nous avons choisi de traiter.

La compréhension du rôle et de la place de l'observation de classes de langue étrangère au sein d'une formation est importante car elle introduit une dynamique en ne séparant pas ces deux éléments. Cette dynamique produit du sens puisqu'à travers elle, on peut mieux comprendre les objectifs généraux de ces formations. L'observation de classes en tant qu'outil au sein d'une formation agit comme un révélateur. L'analyse de la fonction, de la place et de l'utilisation de l'observation de classes permet de déterminer si celle-ci est en adéquation avec les objectifs généraux de la formation. Étudier cette relation nous a donc paru essentiel pour proposer des outils souples et adaptés à la classe de langue étrangère.

Notre travail se situe tout à la fois dans une perspective générale et dans celui d'une recherche-action. Une perspective générale car la didactique des langues étrangères (DLE) est une discipline "à la croisée des chemins" qui a pour objet d'étude le "comment enseigner/ apprendre". La DLE prend en compte l'être humain en formation, qu'il soit étudiant ou futur enseignant de langue étrangère. La prise en compte de cette globalité, cette totalité de l'être humain, implique que le didacticien soit un généraliste, "qu'il ait le courage des idées générales" comme le disait Jaurès<sup>1</sup>, ce qui rend sa position à la fois passionnante et fragile vis-à-vis des spécialistes. Toutefois, nous pensons que cette place est importante car elle influe directement sur la manière de concevoir non seulement les formations d'enseignants mais la formation à l'observation. Or, comme le souligne R. Galisson à propos du français langue maternelle,

L'apparition de spécialistes pointus, étrangers au domaine [la DLE], qui proposent des réponses si sophistiquées aux problèmes de terrain (ils imposent purement et simplement leurs savoirs savants), découragent et démobilisent les praticiens qui essaient de suivre cette voie. C'est le retour en force de ceux qui n'ont pas compris ou qui refusent d'admettre qu'il existe des **niveaux de complexité** dans l'analyse et la description des faits, selon les objectifs et les publics visés. (1990, p. 26)

Tenir compte de la globalité de l'être ne suffit pas, il faut également reconnaître que, dans toutes disciplines, l'observation d'une situation pédagogique relève d'un haut niveau de complexité. Or, observer la complexité demande à l'observateur de savoir construire, en partenariat avec le formateur, des outils aussi variés et différents que possible, à la fois généraux et spécifiques, car il sera confronté perpétuellement dans son métier à cette

---

<sup>1</sup> Nous empruntons cette citation à R. Galisson dans son article "Où va la didactique



complexité. Nous retrouverons donc cette orientation dans la conception de ce travail.

Dans le cadre d'une recherche-action, il nous paraît important de préciser que le didacticien est lui-même en position d'observateur. Il est donc confronté aux mêmes difficultés que celles qu'il décrit dans ses recherches. Ainsi, prendre pour objet d'étude le cadre professionnel où il exerce depuis longtemps, l'oblige à mettre à distance ce milieu dans lequel il est partie prenante : la tension objectivité/subjectivité est inhérente à cette recherche. E. Morin souligne ainsi les contraintes constitutives de cette position :

Tout observateur doit s'observer lui-même dans son observation des choses. Toute connaissance devrait exposer ses conditions de production et ne peut échapper à sa part de subjectivité<sup>2</sup>.

Toutefois, malgré ces difficultés dont il conviendra de tenir compte dans l'évaluation des propositions avancées, cette dimension est essentielle. Elle permet en effet au praticien-chercheur, par sa connaissance du terrain, de construire des propositions qu'aucun chercheur déconnecté de la pratique ne pourra faire. Celles-ci ont pour but d'apporter un éclairage et une explicitation précise des améliorations à apporter. En effet, elles peuvent, souhaitons-le, à court ou à long terme, mettre en relation tous les intervenants directs ou indirects d'un système pour œuvrer à son évolution.

Le cadre de notre recherche porte sur les trois formations d'enseignants dispensées dans le cadre de l'université Michel de Montaigne Bordeaux 3. Il est donc limité à ce contexte précis et les hypothèses que nous formulons ne

---

du français langue étrangère ? ", p. 28. Cf. bibliographie.

<sup>2</sup> Edgar Morin " Rencontre avec Edgar Morin. Propos recueillis par Jean-François Dortier ", Sciences humaines n° 62, juin 1996, pp. 32-34.

sauraient en rien être généralisables à toutes les formations d'enseignants existantes. Les situations sont plurielles, locales et provisoires<sup>3</sup>.

Le rôle et la place de l'observation de classes de langue étrangère diffèrent selon qu'il s'agit de la maîtrise de français langue étrangère, rattachée à l'UFR des sciences du langage, de la formation initiale et continue d'enseignants en français langue étrangère au Département d'Etudes de Français Langue Étrangère (DAEFLE) ou du module de pré professionnalisation au métier d'enseignant destiné aux étudiants de licence qui souhaitent se tourner vers le professorat et présenter les concours des IUFM. Pour poser notre problématique, nous distinguerons l'observation de terrain, directe ou indirecte<sup>4</sup>, d'une part, de la formation à l'observation qui est centrée sur la construction d'outils d'observation et, d'autre part, de la formation *par* l'observation qui permet d'exploiter et d'analyser des observations de classe variées.

La maîtrise en FLE ne comporte aucune observation de classes directe ou indirecte. Un stage pratique de 150 heures a lieu en fin de formation. L'étudiant enseigne dans des classes FLE en France ou à l'étranger. À la suite de ce stage, il rédige un rapport. Il n'y a donc pas d'entraînement à la formation à l'observation et à la formation *par* l'observation. On considère implicitement que tout enseignant doit pouvoir, sans formation préalable, observer ses pratiques. Le stage est une mise en application directe des concepts théoriques enseignés dans le programme.

---

<sup>3</sup> Nous sommes intervenus dans ces trois formations pendant une dizaine d'années. Nous intervenons actuellement dans le seul module de pré professionnalisation.

<sup>4</sup> Il faut distinguer l'observation de classe effectuée directement sur le terrain de l'observation effectuée à partir de vidéos.

Dans la deuxième formation d'enseignants (DAEFLE) qui se déroule dans le Département d'Études de Français Langue Étrangère, des observations de classes multiculturelles ont lieu régulièrement. Elles ont pour objectif général de former les stagiaires à appliquer le schéma de classe de la méthodologie audiovisuelle première génération : présentation, explication, exploitation d'un dialogue oral enregistré. L'observation directe sert de formation à l'application d'une méthodologie particulière cohérente et constituée. Les stagiaires sont évalués à partir de ce seul modèle. L'observation est de type behavioriste puisqu'il s'agit d'une observation-reproduction. La formation à et par l'observation sont confondues avec l'observation directe du terrain puisque l'enseignant sert de modèle. Cependant, les cours explicitent théoriquement les principaux concepts de l'approche communicative.

Dans le module de pré professionnalisation de licences en langues étrangères, vingt heures, en supplément du programme, sont consacrées à l'observation de classes en primaire et au collège. Le rapport de stage compte pour le tiers dans l'évaluation finale. Une formation à l'observation de deux heures est assurée. Il est difficile d'assurer une exploitation des observations effectuées par les étudiants en raison du volume horaire restreint d'un module optionnel.

Dans ces trois formations, les fondements théoriques reposent sur l'étude de la communication et de ses spécificités dans une classe de langue étrangère. Enseigner une langue étrangère, c'est enseigner à communiquer dans cette langue. Les concepts de centration sur l'apprenant et de reconnaissance de la complexité sont centraux. L'approche communicative, fondement des manuels de langue étrangère, considère, d'une part, le sujet en

formation comme actif et impliqué totalement dans son apprentissage et, d'autre part, prend en compte la langue dans toutes ses dimensions, qu'elles soient linguistiques, culturelles, psychologiques, etc..

L'orientation méthodologique de ces formations qui prennent appui sur l'approche communicative devrait être en relation étroite avec les observations de classe. Or, nous constatons que l'observation de classes n'est pas prise en compte dans le cursus de Maîtrise, qu'elle est en contradiction avec les principaux concepts de l'approche communicative au DAEFLE et qu'elle n'est pas suffisamment exploitée dans le module de pré professionnalisation. La recherche des causes de ces inadéquations nous conduit à formuler deux hypothèses :

- le contexte institutionnel pour deux des formations dispensées, d'une part, et le poids historique des méthodologies constituées et cohérentes comme la MAV première génération en FLE dans le cadre du Département d'Études de Français Langue Étrangère, d'autre part, influencent la conception des programmes de formations d'enseignants.
- la mise en adéquation des programmes de formations avec les deux concepts généraux et essentiels développés dans l'approche communicative, la reconnaissance de la complexité de toute situation d'enseignement/apprentissage et la centration sur l'apprenant, peut s'accomplir en développant les formations *à et par* l'observation au sein de ces formations.

Le premier chapitre traite des difficultés générales rencontrées par les chercheurs en sciences humaines pour se positionner par rapport aux chercheurs en sciences exactes. Dans un premier temps, les critères du positivisme scientifique appliqués aux sciences humaines et plus particulièrement à l'observation de classe ont obligé les chercheurs à des exigences telles que les critères de scientificité de la construction de l'outil

finissait par négliger la finalité de l'observation. On peut noter que l'évolution des connaissances rapproche les sciences exactes et les sciences humaines en reconnaissant d'une part, la complexité de toute situation d'observation, et d'autre part, l'interférence de l'observateur sur le sujet d'observation.

Le deuxième chapitre montre une évolution identique dans les domaines des sciences exactes et des sciences de l'éducation, les premières à s'être intéressées à l'observation de classes en tant qu'outil de formation des enseignants. Le passage d'une conception objective de l'observation à la réintroduction de l'observateur comme partie prenante de l'observation, entraîne une transformation des finalités de l'observation. L'observation ne cherche plus à mesurer scientifiquement sur le terrain les compétences du seul enseignant. L'observateur appréhende et décrit la situation pédagogique pour comprendre sa complexité et sa singularité. Les outils d'observation se transforment : les grilles d'observation préconstruites cèdent la place à la méthodologie de l'analyse qualitative, outil d'observation souple et adaptable aux situations observées et aux objectifs des observateurs.

Dans le troisième chapitre, nous tenterons d'analyser si cette évolution, la prise en compte de la complexité et du sujet observant, a pu renouveler la conception de l'observation au sein des formations d'enseignants de langue étrangère. Des difficultés ont été repérées sur le terrain.

Au chapitre quatre, nous présenterons différents outils d'observation de classe en langue étrangère, souples et variés. Nous les avons sélectionnés pour leur diversité de forme et de nature et leur capacité à s'adapter et à être adaptés par l'observateur à ses objectifs professionnels.

Enfin, dans le dernier chapitre, nous nous attacherons à distinguer l'observation de la description. Celle-ci nous a paru importante car l'analyse des fonctions de la description, dans des rapports de stage, nous a permis de repérer des spécificités liées à l'observation de classe en langue étrangère. Cette distinction a également permis de mieux appréhender certaines difficultés du sujet en formation à "mettre en mots" ce qu'il observe.

L'objectif général de ce travail est de proposer, à partir de la réalité observée, de nouvelles conceptions de formations d'enseignants qui tiennent compte des besoins et des évolutions d'une société, dans le cadre d'une discipline, la didactique des langues et des cultures étrangères.

# **CHAPITRE I - OBSERVATION EN SCIENCES HUMAINES ET EN SCIENCES EXACTES : PROBLÈMES ÉPISTÉMOLOGIQUES GÉNÉRAUX**

Pendant longtemps, les sciences humaines se sont posé le problème de leur droit à l'existence en pensant qu'elles n'avaient de Sciences que le nom. La tradition du modèle expérimental, gage d'objectivité scientifique, était si grande qu'il eût été impossible de construire les sciences humaines sans s'y référer. Les sciences humaines avaient besoin d'une reconnaissance de leur discipline : reproduire le modèle scientifique signifiait principalement observer et analyser sans que l'observateur fasse intervenir sa subjectivité. Le fait scientifique étant un fait en soi, isolable, la subjectivité de l'observateur ne pouvait interférer et modifier les résultats des recherches. Les sciences humaines, au contraire, observaient des faits humains qui n'étaient, par essence, ni isolables de leur contexte ni différents par leur nature de celui qui les observait.

Or, il n'est plus possible de séparer, de manière aussi simpliste, fait humain et fait scientifique. Actuellement, philosophes et scientifiques se rejoignent dans une réflexion sur l'interaction des disciplines et sur le danger de la parcellisation des connaissances qui provoquent, selon eux, une forme d'ignorance.

C'est en retraçant brièvement, l'histoire des sciences exactes et des sciences humaines, que nous pourrons mieux appréhender les problèmes actuels de l'observation dans les classes de langue étrangère (siglée LE), tant il est vrai, que tout événement ou idée, dans l'air du temps, ne peut se comprendre qu'à la lumière du passé. Nous aborderons, tout d'abord, le

positivisme au dix-neuvième siècle jusqu'à l'empirisme logique, dans le domaine des sciences exactes, et nous comparerons cette évolution avec le cadre épistémologique de la recherche en sciences humaines. Enfin, nous aboutirons à une réflexion sur la notion de complexité au cœur de la réflexion scientifique et épistémologique actuelle dans toutes les disciplines, ce qui nous permettra de suivre, en filigrane, l'histoire de l'observation qui leur est naturellement liée.

En d'autres termes, les sciences humaines ont cherché, pendant longtemps, à transposer dans leurs recherches les méthodes des sciences exactes sans y parvenir. En revanche, l'évolution des recherches et une prise de conscience progressive et collective de toutes les communautés scientifiques, ont permis d'opérer un rapprochement entre des disciplines que l'on disait opposées. Même si ce type de recherches reste encore balbutiant, de nouvelles équipes pluridisciplinaires se forment, puisque aucune d'entre elles ne peut, à elle seule, appréhender le réel. Nous pensons qu'il serait important que les formations d'enseignants en langue étrangère intègrent en leur sein de telles équipes.

Nous aborderons donc l'évolution de l'histoire des méthodes car une observation ne peut se faire, sans avoir choisi au préalable, un cadre de référence. Pendant longtemps, la méthode positiviste s'est imposée comme la seule méthode rigoureuse, reconnue par toute la communauté scientifique. Reprise par les sciences humaines comme gage d'objectivité, elle s'est bien vite heurtée à la spécificité de son objet d'étude, l'être humain. La prise en compte de la complexité de l'objet d'études s'est développée depuis plusieurs années, au sein de la communauté des chercheurs, aussi bien en sciences



humaines qu'en sciences exactes. Objet et méthode apparaissent donc indissociables.

Cependant, définir précisément le terme “ méthode ” relève du défi. Même si une clarification s'impose, elle ne peut être mise en œuvre par les chercheurs tant on trouve ce terme utilisé pour caractériser des procédés “ qui se situent à des niveaux très différents quant à leur inspiration plus ou moins philosophique, à leur degré d'abstraction, leur but plus ou moins explicatif, leur action sur des étapes plus ou moins concrètes de la recherche et le moment où elles se situent ”(Madeleine Grawitz, 1993, p. 301).<sup>5</sup>

## **1. Fait scientifique et fait humain : perspective classique**

### **1.1. Fait scientifique et positivisme : caractéristiques générales**

Le positivisme classique est défini comme une doctrine qui refuse la métaphysique et fonde toute connaissance sur les seuls faits observables. Il présente une vision étroite des Sciences et donne un rôle central à l'observation. Il voulait rompre avec le subjectivisme total qui existait à l'époque. Le point de départ de toute recherche positiviste est donc l'observation sans *a priori* de la réalité extérieure, et cette réalité extérieure est indépendante de toute théorie. C'est à partir des observations faites directement et empiriquement sur le terrain que l'on pourra tirer des lois et des théories. Ainsi, malgré la séparation établie entre le monde observable et concret et le monde des Idées, il existe une correspondance totale entre données théoriques et données observables puisque toutes les données théoriques et les lois découvertes réussiront à expliquer les objets observés. “ Enfin dans l'état positif, l'esprit humain [...] s'attache uniquement à découvrir, par l'usage bien

---

<sup>5</sup> Nous avons également noté que les termes de “ méthode ”, “ modèle théorique ”, “ théorie ” et “ procédures ” étaient en général indistinctement utilisés.

combiné du raisonnement et de l'observation, les lois effectives des phénomènes c'est-à-dire leurs relations invariables de succession et de similitude. ” (A. Comte, p. 345)

Claude Bernard, médecin de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, a bâti ses recherches à partir du positivisme : pour lui, l'observation naturelle mettait en évidence des faits, c'est-à-dire des régularités. À partir de là, on formulait des hypothèses, on faisait des déductions et des prévisions qui permettaient de mettre au point de nouvelles expériences fondées sur ces hypothèses, lesquelles étaient ensuite confirmées ou invalidées, ce qui entraînait de nouvelles observations, et ainsi de suite : “ Le mot observation au singulier, dans son acception générale et abstraite [...] signifie la constatation exacte d'un fait à l'aide de moyens d'investigation et d'études appropriés à cette constatation. [...]. L'observateur écoute la nature et écrit sous sa dictée ” (1984, p. 105).

E. Durkheim, fondateur de la sociologie, va imposer dans les sciences humaines ce modèle qui vient des sciences physiques et naturelles. Pour pouvoir ériger la sociologie en science, E. Durkheim considère les faits sociaux comme des “ choses ”. Les choses seraient stables et extérieures, ce qui les garantirait contre la subjectivité. Elles faciliteraient, de par leurs caractéristiques, l'observation. Il y a ainsi décentration et distanciation entre l'observateur et l'objet observé.

On peut donc remarquer que, dans le modèle positiviste, il y a toujours un “ objet ” d'observation : *objectum* signifiant “ ce à quoi s'applique l'activité de la pensée en général, quand celle-ci se pense comme telle ”<sup>6</sup>. Pour définir l'objet d'observation, on s'aperçoit que les qualificatifs sont nombreux et disparates :

---

<sup>6</sup> *Encyclopaedia universalis*, Éd.1968, p. 1023.

- l'objet est pour les scientifiques à échelle non humaine. Cet objet comme l'écrit J.-P. Sartre est " déshistoricisé " :

Quelqu'un se déshistoricise quand il choisit (si inconscient que ce soit) de nier qu'au moyen de choix préalables, il a mené sa vie d'une situation antérieure à une nouvelle situation : cette dénégation (acte que par un autre acte encore il dénie) et donc " n'en sait toujours rien " permet l'illusion d'une immobilité et d'une substantialité historiques. C'est le mode principal pour que quelqu'un se débarrasse de l'anxiété due à sa reconnaissance pour lui-même. Il est remarquable de noter les théories scientifiques effectuant la même dérobade. " (1960, pp. 97-99).

- l'objet va donc, en partant de l'observation de la nature, être sorti de son contexte pour être isolé.
- cet objet est passif donc stable et c'est sur cette stabilité que l'observateur se fonde pour juger et agir. C'est une donnée palpable et irréductible. " L'objectivité de l'idée est de l'ordre du fait et ne véhicule aucune valeur de vérité comme telle, la norme ne pouvant venir que de l'activité connaissante elle-même "7.
- Si on reconnaît cette nature à l'objet, c'est que l'on considère cet objet extérieur à un sujet. L'objet n'ayant d'existence que parce qu'un sujet le définit en tant que tel, l'observateur en sciences exactes aura donc la tâche facilitée puisque la place de l'observateur et celui de l'objet sont différentes de par leur nature même, contrairement aux sciences humaines où " l'objet d'observation " et l'observateur sont de même nature. Cependant, en observation de classes, l'observateur et les acteurs de la situation pédagogique ont une nature humaine commune alors qu'ils diffèrent tous par leur parcours, leurs représentations et leur vécu. L'observation de classes par un observateur, issu d'une culture spécifique avec des particularités personnelles, influera donc sur sa manière d'observer.

Toutes les caractéristiques énumérées permettent de connaître l'objet, de repérer ses régularités afin d'en tirer des lois universelles. Même si cet objet est isolé par le chercheur, ce dernier ne modifie pas les lois auxquelles obéissent

ces objets de connaissance. Par conséquent, l'expérience se renouvellera de manière identique quel que soit l'observateur. En d'autres termes, le phénomène de reproduction, par observateur interchangeable, sera la preuve de la scientificité de l'expérience. Le fait scientifique est intégré à un système de concepts alors que le sens d'un fait humain renvoie à l'incessant problème de l'objectivité et de la subjectivité, à l'interprétation de l'observateur puisque observateur et " objet d'observation " sont de même nature. De plus, le savoir, le vécu et les représentations de l'observateur influenceront sa manière d'observer ainsi que les informations qu'il pourra en tirer.

En physique classique, la science partait de la croyance - ou devrait-on dire de l'illusion ? - que nous pouvions décrire le monde (tout au moins en partie) sans nous faire en rien intervenir nous-mêmes. C'est effectivement possible dans une large mesure : nous savons que la ville de Londres existe, que nous puissions la voir ou non. L'on peut dire que la physique classique est justement cette idéalisation nous permettant de parler de fraction du monde sans que notre personne entre en jeu. Les succès remportés par cette thèse ont conduit à l'idée générale d'une description objective du monde, l'objectivité était devenue le premier critère de la valeur d'un résultat scientifique. (Henri Werner, p. 51)

## **1.2. Les modèles théoriques en sciences exactes**

Nous allons brièvement évoquer l'origine du terme " modèle " afin de mieux décrire la complexité de ce terme qui a reçu un emploi très large dans la méthodologie des Sciences. Au sens philosophique ou platonicien, le modèle était le " paradigme ", la forme idéale sur laquelle sont réglées les existences. En sciences exactes, le modèle sert à fixer les lois sur un objet bien structuré, et cette fixation favorise à son tour la conception, l'expérimentation et

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 1023.

l'observation : le modèle est donc une structure qui permet d'étudier un fait scientifique mais il existe des modèles aussi variés que complexes.

Afin de traiter ce problème, englobé dans notre sujet de réflexion sans en être toutefois la partie principale, nous nous appuyerons sur les travaux de Joshua et Dupin qui ont donné une définition précise du modèle mathématique. Puis nous nous demanderons si cette notion de modèle est transposable en sciences humaines.

### **1.2.1. Lignes générales du modèle mathématique**

Le modèle possède des caractéristiques qui ont des exigences mais ces exigences ne sont pas immuables. Elles changent en fonction d'une époque, d'une société et de ses besoins. " Un discours est scientifique en ceci qu'il est reconnu comme tel par une communauté de scientifiques " (S. Joshua et J.-J. Dupin, 1993, p. 14). Il existe donc des critères qui, implicitement ou explicitement, permettent aux scientifiques de juger ou non de la scientificité d'un discours.

Le modèle relève du domaine théorique et peut être calculé pour être validé ou non avec précision, ce qui exclut toute intuition. C'est un produit fini ou au moins semi-fini, verbalisable et explicitable du moins dans une proportion raisonnable. Y. Chevallard en donne la définition suivante :

Le processus de modélisation comporte, schématiquement, trois étapes :

1/ On définit le système que l'on entend étudier, en précisant les " aspects " pertinents par rapport à l'étude que l'on veut faire de ce système, soit l'ensemble des variables par lesquelles on le découpe dans le domaine de la réalité où il nous apparaît.

2/ On construit alors le modèle à proprement parler en établissant un certain nombre de relations entre les variables prises en compte dans la première

étape, le modèle du système à étudier étant l'ensemble de ces relations.

3/ On travaille le modèle ainsi obtenu, dans le but de produire des connaissances relatives au système étudié, connaissances qui prennent la forme de nouvelles relations entre les variables du système. Même si le problème de la validation n'est pas abordé, il reste qu'il y a ici une similitude entre les systèmes mathématiques et non mathématiques". (1989, p. 45)

### **1.2.2. Caractéristiques du modèle : l'exemple du modèle théorique en mathématiques**

Tout d'abord, un modèle est descriptif : il décrit ce qui a été observé. Il est également explicatif puisque les théories qui l'expliquent se combinent entre elles et produisent du sens. L'observation doit aussi pouvoir être contrôlée directement : les effets observables le sont soit par des appareils soit visuellement ; le modèle est limitatif car il est découpé dans l'extrême complexité du réel. " C'est ce qui fait sa puissance (dit beaucoup de choses sur les objets qu'il taille à sa mesure) et ses limites (il ne dit rien en dehors de ces objets) " (S. Joshua et J.-J. Dupin, 1993, p. 23). Il est donc simplifié et réducteur. " L'activité de réduction paraît être la condition majeure des Sciences au sens moderne " (*Ibid.*, p. 24). Ainsi, le modèle mathématique ne peut être exporté directement dans aucune autre activité scientifique.

Il repose également sur un principe de cohérence interne qui se fonde sur la démonstration et sur le principe du " tiers exclu " au sens aristotélicien, c'est-à-dire qu'une proposition est soit vraie soit fausse. La démonstration est en quelque sorte un mode de validation qui assure la cohérence interne du fait scientifique ainsi que l'universalité des conclusions énoncées. Elle est également strictement codifiée et elle est composée d'une explication, d'une preuve et de la démonstration proprement dite. S. Joshua et J.-J. Dupin différencient " explication " de " preuve " : la première " permettant de rendre

intelligible la vérité de la proposition ”, la seconde étant le processus social de reconnaissance par la communauté scientifique. Le dernier critère est lié, lui aussi, à la preuve puisque c'est cette reconnaissance par la communauté qui donnera au modèle sa cohérence externe : l'esprit critique des chercheurs sera le garant de la scientificité du modèle, même si ce n'est pas un élément stable mais en perpétuelle évolution avec le temps. Enfin, tout modèle scientifique est fait pour fonctionner, c'est-à-dire qu'il peut être reproduit par tout membre de la communauté scientifique et qu'il produira les mêmes résultats.

### **1.3. Positivisme et observation : difficultés de l'observation en sciences humaines**

L'observation est donc centrale dans la méthode positiviste. Il faut naturellement distinguer l'observateur de l'expérimentateur. Pour Claude Bernard,

L'observateur est celui qui applique les procédés d'investigation simples ou complexes à l'étude de phénomènes qu'il ne fait pas varier et qu'il recueille par conséquent, tels que la nature les lui offre. L'expérimentateur emploie les procédés d'investigation simples ou complexes pour faire varier ou modifier, dans un but quelconque, les phénomènes naturels et les faire apparaître dans des circonstances ou dans des conditions dans lesquelles la nature ne les lui présentait pas.(1966, p. 40).

Une distinction très nette s'établit entre sciences d'observation (l'astronomie, etc.) et sciences d'expérimentation (physique, etc.). La méthode utilisée est simple :

- la réalité extérieure est observée sans *a priori* : ce qui sous entend qu'objet d'observation et observateur sont deux éléments distincts et séparés.
- à partir de cette réalité, on va mener une expérience grâce à laquelle on mettra en évidence des faits : autrement dit on dégagera des régularités qui permettront de formuler des hypothèses.

- à partir de ces hypothèses, on fera des déductions et des prévisions qui permettront de mettre au point de nouvelles expériences fondées sur ces hypothèses.
- enfin on validera ou invalidera ces hypothèses en fonction des résultats obtenus.

Le fait s'impose ainsi sans aucune difficulté à tout observateur objectif : le problème du découpage n'a pas à être abordé puisque c'est le fait lui-même qui se découpe sur la réalité, telle une lumière dans la nuit. L'observateur aura donc tiré une nouvelle théorie *ex nihilo* grâce au hasard heureux ou à son génie. Mais l'intuition personnelle n'est pas reconnue. A regarder de près ce déroulement, il n'existe aucune étape sans l'intervention de l'observateur, à commencer par la mise en place même de l'observation par rapport à un objet précis, celle-ci ne se faisant que grâce à un agent actif : l'observateur. De même l'objet est stable, non évolutif et passif ce qui permet à l'agent observateur de le repérer sans difficulté.

Les sciences humaines, en majorité plus récentes, ont voulu adopter ce modèle pour obtenir une reconnaissance officielle. La transposition s'est avérée impossible puisque les objets diffèrent. Les difficultés de l'observation sont de nature aussi bien physiques que psychiques : observer est une activité voulue et consentie qui met en jeu les phénomènes de perception mais ne s'arrêtent pas aux simples sensations. La perception se fait grâce à nos sens mais elle est limitée par rapport à d'autres espèces animales et peut être source d'erreurs. Certains tests visuels connus sont là pour nous le rappeler.

Percevoir est donc un acte individuel différent pour chaque membre de la communauté humaine. Il est lié aux habitudes, aux cultures, à l'imaginaire, aux notions d'espace et de temps, au vécu, aux référents socioculturels. Pendant



les stages de formation de professeurs venant de pays différents, il est aisé de repérer toutes ces différences : un même phénomène observé ne sera pas appréhendé de la même manière suivant les nationalités, la perception du temps et de l'espace étant souvent l'objet de vives discussions. De plus, tout ce que nous appréhendons du monde est soumis à un système de codage et c'est à partir de lui que nous formons des concepts.

D'autres facteurs comme la "fatigabilité" de la personne, la non perception de certains éléments, la sélectivité consciente et inconsciente qui diffère selon les individus, la centration survalorisant un aspect au détriment des autres s'imposent et démontrent nos limites. En d'autres termes, l'homme ne peut restituer entièrement le réel comme le ferait une plaque cinématographique. La perception n'est pas un phénomène passif, c'est une action qui contient des éléments de sélection, de décodage et de reconstruction du réel. Cette reconstruction pose le problème de la déformation de cette réalité et de la subjectivité qui est, la plupart du temps, inconsciente mais qui peut également être consciente et délibérée. Le problème a souvent été évoqué par les chercheurs comme risque lié à l'observation et à la recherche : le chercheur ou l'observateur pouvant détourner les résultats obtenus, par son travail, dans le but de confirmer ses hypothèses de départ.

Le subjectif englobe donc le partiel, le partial, le singulier et l'éphémère. On voit ainsi que le singulier est rejeté au profit d'une réalité régulière et permanente en science exacte mais que la subjectivité est intrinsèquement liée à l'observation en sciences humaines : objectif et subjectif ne peuvent être séparés.

## **1.4. Positivisme et sciences humaines**

### **1.4.1. Caractéristiques générales et comparaison entre faits humain et scientifique.**

Les sciences humaines ont eu, par conséquent, à engager une réflexion méthodologique et épistémologique, pour se dégager de ces idées si prégnantes dans la communauté scientifique et pour trouver peu à peu leur spécificité et leur originalité. A. Comte avait déjà exposé dans ses écrits la spécificité du fait humain et social en notant l'interdépendance des facteurs.

Même s'il est impossible de donner une définition unanimement reconnue, le " fait social ", contrairement au " fait scientifique ", n'est pas un objet isolable : il est global. Isolé de son contexte immédiat et de son environnement, il ne peut être intelligible : le fait social, par exemple, a de multiples variables et se replace dans un contexte et une réalité qui comportent, eux aussi, des aspects très divers, allant du politique au psychologique, en passant par le technique et le biologique, etc.. Tous ces éléments s'intègrent dans une histoire et une expérience. En d'autres termes, le fait humain englobe tous les autres faits. Il est donc illusoire de vouloir l'en isoler car le jeu des interactions intervient sans cesse. Un fait humain est donc par essence complexe. C'est la raison pour laquelle en observation didactique, le choix des instruments d'observation limite l'observateur dans son observation : aucune grille, par exemple, ne peut rendre compte et appréhender un tissu aussi complexe que celui de la situation pédagogique observée. De plus, et nous aborderons ce problème au chapitre suivant, les outils d'observation préconstruits l'ont forcément été pour observer un contexte précis. Ces outils sont donc inadaptés lorsqu'ils sont non seulement sortis de leur contexte mais également lorsqu'on veut les réutiliser sans les modifier et sans connaître les objectifs pour lesquels ils avaient été

élaborés. Ainsi, il est reconnu que la formation à l'observation inclut aussi bien l'observation en tant que perception de la situation pédagogique observée que la construction des outils d'observation eux-mêmes. C'est en construisant ces derniers et en les confrontant à la réalité afin de les modifier, puis retourner ensuite les expérimenter sur le terrain, qu'une véritable réflexion sur le métier d'enseignant en LE se met en place.

Autre point essentiel, comme le souligne l'ethnologue M. Mauss, l'observateur est de même nature que l'observé. C'est ce principe d'analogie humaine qui fonde la compréhension et peut entraîner également la réciprocité, l'observateur pouvant devenir " objet d'observation " pour l'observé. C'est le cas la plupart du temps dans les classes où nous enseignons. Les observateurs stagiaires, futurs professeurs de français langue étrangère (siglé FLE), venus observer le déroulement d'une leçon dans des classes multiculturelles, deviennent à leur insu des objets d'observation de la part des étudiants.

Rappelons qu'en science physique classique, le fait est considéré comme indépendant de l'observateur parce qu'il est de nature différente, ce qui permet la décentration du " moi égotique ", au sens piagétien du terme, c'est-à-dire le moi en tant qu'individualité, corps, histoire et subjectivité.

Les objectifs de l'observation en sciences humaines diffèrent de ceux de l'observation en sciences exactes : observer pour reproduire un phénomène n'est pas le but des chercheurs en sciences humaines. On voit donc qu'apparaissent déjà les caractéristiques d'une observation en sciences humaines et que l'importance de l'observateur, son influence sur la situation à observer, ne peut être occultée. Cette différence sera d'autant plus importante qu'elle fonde actuellement un des principes de la formation à l'observation

complexe en didactique. Observer une classe devrait servir, entre autres, aux futurs enseignants ou aux enseignants en formation continue, à prendre conscience des nombreux paramètres existants, plutôt qu'à reproduire une leçon modèle. Or, nous verrons ainsi, dans le chapitre trois où nous définissons le cadre de notre recherche que, parmi les formations d'enseignants proposées à l'université, certaines formations en FLE restent sur une conception dépassée de la formation : l'observation n'a pour objectif que de permettre à l'observateur de reproduire le modèle observé. C'est donc implicitement une forme d'observation héritée des représentations de la conception positiviste selon laquelle, un enseignant observé est un enseignant modèle en raison de son expérience. La reproduction de ce modèle sera le gage de la réussite de l'apprentissage des étudiants. On voit ici les problèmes de représentations implicites qui inféodent l'apprentissage à l'enseignement : si l'observateur reproduit le modèle proposé, " le bon modèle ", l'étudiant ne peut que réussir son apprentissage. " De même que pour être un bon formateur selon les critères actuels de l'Éducation Nationale, il faut et il suffit d'être un bon enseignant expérimenté c'est à dire " capable " de faire une classe de démonstration " <sup>8</sup>.

Il est important également de souligner au nombre de ces différences dont nous ne pouvons dresser une liste exhaustive, que le fait humain renvoie à des valeurs qui fournissent un sens aux faits, contrairement aux sciences exactes qui renvoient, selon la perspective positiviste, à des faits purs. Ainsi, dans les rapports de stage que nous avons analysés au chapitre cinq, il apparaît très

---

<sup>8</sup> Conférence de C. Puren à Athènes, en novembre 2001, intitulée " La problématique de la formation de formateurs d'enseignants de langues en Europe : principes communs pour la définition de normes européennes diversifiées ".

clairement que les notions d'affectivité, d'interaction et de communication entre l'enseignant et les élèves sont parmi les valeurs essentielles développées dans l'enseignement/ apprentissage de cette discipline. Les étudiants observateurs de classe consacrent une grande partie de leur rapport de stage à les évoquer. Les travaux de recherche d'I. Delcambre sur les mémoires professionnels dans différents champs disciplinaires confirment ces spécificités. Ainsi, les mémoires professionnels d'enseignants scientifiques, en formation à l'IUFM, semblent prendre en compte la dimension humaine à un moindre degré.

À la différence des sciences exactes où les faits sont un point d'aboutissement de la recherche, l'observation des faits humains et son analyse ne sont que des étapes qui seront remises en cause et éternellement réinterrogées par d'autres chercheurs. Comme le souligne C. Puren, se reposer les mêmes questions n'est pas un exercice répétitif dans la mesure où la réflexion engagée ne peut que progresser. Lorsque l'on repasse au même endroit, il est impossible de l'observer à l'identique.

La recherche en sciences humaines est également en perpétuelle évolution, en raison de la complexité même des " objets " de recherche. Les réponses ne peuvent être que plurielles, locales et provisoires. L'observation de classes sert autant, sinon plus, au développement de la réflexion de l'observateur qu'à la connaissance de la situation pédagogique observée.

#### **1.4.2. La notion de modèle est-elle pertinente en sciences humaines ?**

Dans la perspective classique, la notion de modèle en sciences humaines existe aussi : nous présenterons deux modèles prédictifs généraux, l'un en psychologie, l'autre en linguistique puis nous examinerons les différences

générales essentielles avec le modèle mathématique présenté par S. Joshua et J.-J. Dupin.

En psychologie, un modèle doit contenir tous les éléments permettant de déduire ce que sera le comportement du sujet dans une classe donnée de situations. Les caractéristiques de ces situations doivent donc y figurer. Ainsi, le modèle comporte d'abord une description formalisée du type de situation auquel il s'applique. Généralement, la situation est constituée par une suite d'essais : chaque effet diffère du suivant, soit par la situation stimulus en présence de laquelle est mis le sujet (type d'objet présenté, temps de présentation, présence ou non d'autres personnes etc.) soit par le type d'événements qui suit la réponse et termine l'essai. [...] Le modèle doit comporter cette description schématique de la situation pour être en mesure de fournir directement des prédictions pour cette situation. Le modèle définit ensuite un ensemble d'éléments hypothétiques qui sont les états possibles supposés chez le sujet : les seules modifications qui pourront intervenir, dans le cadre du modèle, sont le passage d'un état à un autre. Les règles selon lesquelles s'opère ce passage sont énoncées dans un ensemble d'axiomes qui sont les axiomes d'évolution. L'état dans lequel sera le sujet à l'essai suivant dépend en général de son état à l'essai précédent, de la situation stimulus en présence de laquelle il s'est trouvé et de l'événement qui a terminé l'essai. Une dernière catégorie d'axiomes précise comment, dans le modèle, est déterminée la réponse du sujet : ce sont les axiomes de réponse. (...) On peut illustrer ces principes par la description d'un modèle imaginé pour une situation de détection perceptive." (J.-F. Richard, 1968, p. 128)

L'observateur va donc partir d'hypothèses personnelles ou bien établies par d'autres chercheurs : dans les deux cas, le modèle peut être invalidé car il peut y avoir disjonction entre les hypothèses de départ et les résultats. Un modèle en sciences humaines sera donc toujours approximatif. Une construction théorique n'a de valeur scientifique que dans la mesure où l'on peut préciser quel type de résultat permettrait, si on pouvait le constater, de le

réfuter (principe de cohérence externe). Or, en sciences humaines, on peut trouver des modèles théoriques qui se servent d'hypothèses difficilement réfutables soit par manque de précision des appareils soit en raison de l'état actuel des connaissances dans la discipline concernée ; ou encore parce qu'il est difficile, en psychologie, comme dans la vie quotidienne, d'avoir une hypothèse vraie ou fausse comme c'est le cas en mathématiques avec la notion du tiers exclu. Ainsi en sciences humaines, on pourra élaborer à partir d'un même objet d'études des modèles différents. Dans le chapitre quatre, le modèle général proposé par le chercheur canadien en sciences de l'éducation R. Legendre permet une infinité de constructions. Cette généralité introduit la complexité.

C'est en linguistique structurale que la notion de modèle s'est rapprochée le plus de celle donnée dans les sciences exactes et, plus particulièrement, dans les mathématiques : " On appelle modèle une structure logique ou mathématique utilisée pour rendre compte d'un ensemble de processus qui possèdent entre eux certaines relations " (J. Dubois, 1991, p. 322). L'entrée de la notion de " modèle " en linguistique doit tout aux contacts entre linguistes et logiciens qui ont décidé d'élaborer conjointement une " machine à traduire ". Les problèmes posés par la syntaxe amenaient à se demander s'il serait possible de traiter la linguistique, comme la logique mathématique traitait les langages artificiels ou langages formels, les logiciens comme les linguistes cherchant à construire des systèmes formels qui, d'une façon ou d'une autre, étaient en relation étroite avec les langues naturelles. Pour N. Chomsky, le modèle en linguistique est synonyme de " théorie mathématique générale formalisée de la structure linguistique ", et l'auteur évoque " les modèles de

structure linguistique construits avec précision ». Chomsky se représente la grammaire générative sous forme d'un ensemble d'instructions explicites, applicables mécaniquement, qui constitue un modèle hypothétique de la compétence linguistique des sujets parlants. La différence entre une théorie linguistique traditionnelle et cette théorie linguistique, nouvelle à l'époque, tient à ce que celle-ci est formalisée, ce qui signifie que la grammaire présente de fortes analogies avec une théorie formelle de mathématiques : elle se présente ainsi comme un ensemble cohérent d'axiomes, de postulats, de règles explicitées pour permettre de faire de nouvelles propositions et donner des définitions de nouveaux termes. L'utilisation des termes " modèle ", " théorie ", " formalisation " est conforme à celle qu'en font les mathématiques.

Pourtant, ce modèle, si proche en apparence de celui des mathématiques, comporte des incohérences. Bien qu'ayant rejeté la linguistique descriptive, N. Chomsky en reprend les données qui lui sont fournies par ce système : ni les termes " langue ", " phrase ", " groupe nominal ", " groupe verbal " ne sont redéfinis dans leur nouvelle approche. Cette acceptation laisse à penser que la description traditionnelle ou structurale ne connaît pas l'erreur. Elle souligne ainsi le caractère fragile des modèles mis en place. Le critère de validation est donc remis en cause.

Nous voyons dans ces deux descriptions succinctes que le modèle mathématique décrit précédemment ne peut s'appliquer totalement aux sciences humaines.

Nous ajouterons que la description des caractéristiques du modèle telles qu'elles sont décrites par S. Joshua et J.-J. Dupin fait apparaître plusieurs problèmes. Nous comparerons donc les critères généraux communs à un



modèle en sciences humaines et à un modèle en sciences exactes, et nous noterons également les différences.

<b>RESSEMBLANCES</b> entre les deux types de modèles	<b>DIFFÉRENCES</b> entre les deux types de modèles
Le modèle doit être descriptif	
Le modèle doit être limitatif	
	Le modèle doit être explicatif en sciences exactes
Le modèle doit avoir une cohérence interne	Le modèle doit avoir une cohérence externe en sciences exactes

À la lecture ce tableau, il ne fait guère de doute que ces deux critères de description et de limitation sont donc acceptés par les deux communautés en sciences et en sciences humaines. Celui de la reconnaissance par un consensus de la communauté scientifique reste également vrai. En revanche, l'explication renvoie au problème de la causalité. En mathématiques, on distingue trois types de causalité :

- la causalité simple : une cause provoque des effets.
- la causalité homogène et réciproque qui décrit le “ comment ” interne à une classe de phénomènes. On ne distingue pas réellement la cause de l'effet. On pourrait d'ailleurs substituer ici le terme “ causalité ” par “ raison d'être ”. “ Une loi scientifique est une conséquence d'une loi plus vaste qui l'englobe, lui donne son sens, l'explique ”. (S. Joshua et J.-J. Dupin, 1993, p. 20)
- la causalité bathyène qui implique un changement de niveau. Un mécanisme sous-jacent rend compte, causalement, des phénomènes considérés. Par exemple le niveau microscopique pour le niveau macroscopique en physique, le niveau génétique pour le niveau cellulaire en biologie.

Dans un modèle en sciences humaines, il n'est pas permis d'expliquer un phénomène uniquement par des causes : on peut faire certains

rapprochements, mais affirmer et poser des certitudes est une impossibilité : trop de paramètres en interaction entrent en jeu.

La Science doit fournir des modèles explicatifs et, pour ce faire, doit tailler dans la complexité du réel des objets. Si ceux-ci sont trop vastes ou trop petits, le modèle ne sera pas pertinent. En sciences humaines, il faut aussi découper dans le réel mais est-il possible de connaître réellement la pertinence de l'objet découpé ? Quels critères de validation existent-ils pour le savoir ?

“ Les modèles scientifiques ont une évidente exigence de cohérence interne, assurée par le suivi de règles précises ” (S. Joshua et J.-J. Dupin, 1993, p. 25). Cette logique interne utilise des règles comme par exemple la règle du tiers exclu. En revanche, en sciences humaines, rien ne peut être tout à fait juste ou tout à fait faux. Certaines cultures, comme par exemple la culture chinoise, n'admettent pas non plus dans leur pensée philosophique et scientifique, la logique du tiers exclu.

Enfin, comme nous l'avons évoqué précédemment, les exigences de régularité permettant de tirer des lois d'un environnement stable puis de les appliquer à d'autres contextes pour obtenir les mêmes effets, sont impossibles à obtenir en sciences humaines.

Nous avons tenté d'énumérer les raisons principales pour lesquelles le modèle mathématique ne pouvait être repris malgré certaines tentatives ou tentations dues en grande partie au complexe d'infériorité des sciences humaines. Nous allons maintenant aborder un courant plus récent, qui malgré les difficultés rencontrées, apporte un renouveau à la fois dans les sciences humaines et dans les sciences exactes.

## 2. Perspectives actuelles : relativisme et complexité

Toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par le lien insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties. (B. Pascal, 1679, [éd. 1936], p. 56)

La remise en cause du positivisme et du modèle classique analytique s'est effectuée au fur et à mesure que la recherche se trouvait confrontée perpétuellement aux mêmes obstacles. En effet, en sciences exactes comme en sciences humaines, l'objet pris en tant qu'entité isolée de son environnement, à partir duquel on peut construire des lois et des théories, est remis en cause. Chercheurs en sciences humaines et en sciences exactes vont donc se rejoindre pour réfléchir sur une question essentielle : peut-on vraiment séparer l'objet d'étude de son environnement ? L'approche et l'étude de l'objet sont donc à la base d'un nouveau questionnement et d'un renouvellement dans la recherche. En d'autres termes, la théorie de l'objectivité en Sciences et du fait scientifique isolable est désormais critiquée pour sa vision simplificatrice et réductrice de la réalité. La prise en compte du contexte, c'est-à-dire de tous les éléments (dont le sujet cherchant), pose le problème de la complexité dans toutes les disciplines, qu'elles relèvent du domaine des sciences humaines ou des sciences exactes. Toute théorie scientifique est également empreinte de relativisme non au premier niveau de l'observation mais dans l'interprétation et la validation des faits. Ainsi, il est impossible d'atteindre le réel en soi. Seules peuvent être atteintes des formes variées du réel. Dans l'enseignement/apprentissage d'une LE, il est possible d'isoler un élément mais l'observation et l'analyse seront simplifiées, voire simplificatrices. Nous proposerons au

contraire, au chapitre trois, un modèle général d'analyse qui prend en compte les interactions existantes. Il permet d'observer non seulement la situation pédagogique, les acteurs et les paramètres de nature différente (disposition de la classe, matériel pédagogique, répartition hebdomadaire des cours, etc.) mais aussi les interactions avec tous les contextes (le contexte de l'observation, le contexte de la formation jusqu'au contexte sociétal où se déroule la formation, etc.). Chaque milieu ayant une interférence forte avec les autres.

Un formidable bond en avant, au niveau épistémologique, a également été réalisé avec l'apparition et le développement dans les cinquante dernières années de nouvelles disciplines comme la cybernétique, la biologie et la théorie de l'information. Le décloisonnement de ces disciplines a constitué une révolution de la pensée. En effet, on s'aperçoit que la séparation des disciplines a conduit à une spécialisation très pointue dans des domaines précis mais, de ce fait, cette séparation a engendré une régression au niveau de la compréhension de l'ensemble d'un système général. À partir de cette critique, une réflexion sur la notion de complexité s'engage. Elle se fonde sur la reconnaissance de grands systèmes définis comme " l'enchevêtrement intelligible et finalisé d'actions interdépendantes " (J.-J. Le Moigne, 1990, p. 24), du nombre et de la variété des éléments qui les composent, des relations, des interactions et des combinaisons sur lesquelles repose leur fonctionnement. Ces systèmes possèdent également une dynamique qui les fait vivre mais aussi se transformer, ce qui à la différence des systèmes analytiques, rend difficiles leur compréhension et leur appréhension. Comme ces systèmes sont à la fois trop grands et trop complexes (prenons par exemple le système de la société humaine dont nous ne sommes que des rouages), il nous faudra inventer de

nouveaux outils capables de rendre compte de cette complexité, ce que ne peut faire la méthode analytique.

L'analyse systémique propose ainsi une nouvelle démarche intellectuelle différente de celles proposées jusqu'à présent. Elle tente de remonter du particulier au général, de l'organisation au " système ".

Il ne faut pas considérer l'analyse systémique comme une " science ", une " théorie " ou une " discipline ", mais comme une nouvelle méthodologie, permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action ". (J. de Rosnay, 1975, p. 91)

Il nous semble indispensable pour mieux comprendre la spécificité de cette nouvelle approche, de retracer à grands traits les différentes méthodes qui ont été utilisées pour appréhender le réel, aucune ne pouvant bien évidemment à elle seule en rendre compte.

## **2.1. Les méthodes en sciences humaines**

Si nous devons donner une définition du terme " méthode ", malgré son emploi pour caractériser des procédés se situant à des niveaux d'analyse très différents, nous serions amenés à en donner une définition englobante. Nous retiendrons celle de M.Grawitz. Celle-ci la définit au sens philosophique du terme comme

Un ensemble d'opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie (...). C'est donc un ensemble de règles indépendantes de toute recherche et contenu particulier, visant surtout des processus et formes de raisonnement et de perception, rendant accessible la réalité à saisir ". (1990, p. 384)<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> " Système " est souvent employé dans de si nombreuses acceptions qu'il est impossible d'en dresser une liste exhaustive ni d'en donner une définition. Toutefois,

Il est intéressant de noter que les différentes méthodes que nous allons aborder fonctionnent à la manière des poupées russes. La méthode analytique s'est attachée à décomposer un objet en de multiples éléments alors que le structuralisme et le fonctionnalisme ont cherché à étudier les éléments dans leurs interrelations et leurs interdépendances. L'analyse systémique, quant à elle, replace l'étude de l'objet non seulement dans son environnement mais cherche à dégager les systèmes communs à des disciplines dont les objets d'étude semblent radicalement différents.

### **2.1.1. L'analyse d'un système fermé**

Les méthodes que nous allons définir ici cherchent toutes à appréhender le réel. Il semble qu'elles découpent dans la réalité des systèmes fermés pour mieux pouvoir les étudier. Un système fermé est par définition un système qui “ n'échange ni énergie, ni matière, ni information avec son environnement : il est totalement coupé du monde extérieur. Le système utilise sa réserve d'énergie potentielle interne ” (J. de Rosnay, 1975, p. 103).

#### **2.1.1.1. La méthode analytique**

Elle oblige ainsi le chercheur à découper dans le réel des objets éloignés et coupés de leur environnement pour pouvoir les étudier. Pour être étudiés, ces objets sont décomposés en éléments simples. Comme ces objets doivent être réductibles à un modèle, il faut les rendre simplifiables. La méthode analytique en sciences humaines comme en sciences exactes pose aussi en théorie l'existence d'évidences objectives indépendantes de l'observateur. Autrement dit, les éléments sont observables, ont une existence propre et sont donnés. On peut les connaître en les divisant : c'est l'analyse. Ces évidences

---

“ Système ” et “ modèle ” se recoupent dans leur définition et posent alors comme notion essentielle le principe de déductibilité.

stables sont reliées par des relations cause-effet de plusieurs types (de la causalité simple en passant par les causalités homogène et bathyène évoqués dans le modèle mathématique) aisément identifiables lorsque le système est fermé.

La méthode analytique a été aisément mise en forme, grâce à la logique disjonctive, appelée aussi logique formelle, et qui repose sur trois axiomes principaux :

- un axiome d'identité ( $A$  est  $A$ )
- un axiome de non-contradiction (rien ne peut à la fois être et ne pas être)
- un axiome du tiers exclu (toute chose doit ou être ou ne pas être).

Comme le souligne J.-L. Le Moigne tout au long de son ouvrage, cela signifie que le signe peut être séparé de la signification qu'il exprime, ce qui conduit à postuler implicitement que la correspondance signe/signification devait être biunivoque. Si  $V$  = le Vrai, le signe «  $V$  » désigne nécessairement le contraire c'est-à-dire le Faux. Cette analyse fonde une des différences essentielles avec la systémique, puisqu'elle intègre le principe de disjonction et ne permet pas l'analyse de la conjonction du signe et des significations signifiées et signifiantes comme dans le système complexe.

La méthode analytique a besoin de logique disjonctive puisque les résultats doivent être définitivement distingués et séparés : un opérateur ne peut à la fois être opérateur et faire partie du résultat de l'opération. On comprend ainsi pourquoi cette méthode est inadéquate quand l'étude d'un système met en relief l'inséparabilité de ses éléments, comme c'est le cas, entre autres, pour l'observation en sciences humaines. Cependant, nous verrons que la méthode analytique est indispensable en observation de

classes : nommer les différents éléments qui caractérisent une situation pédagogique en LE font partie de la formation mais s'en tenir là est une erreur grave car former un enseignant en LE requiert de la part du formateur, une fois ce découpage effectué, de permettre à celui-ci d'établir une réflexion sur les connections et les interactions entre les éléments sous peine de rester sur une idée de morcellement et de fragmentation préjudiciable à l'enseignement. Ainsi, les formations proposées comme celles où l'on opère des disjonctions entre l'enseignement de la prononciation, la grammaire, l'orthographe, etc. entrent dans ce système analytique mais ne permettent pas à l'enseignant d'établir les nécessaires interactions entre ces parties du système linguistique ni d'établir les manières différentes de pouvoir l'enseigner.

En d'autres termes, étudier les différentes parties du savoir séparément sans les relier à la situation pédagogique et à ses acteurs sont des formations qui apportent un savoir partiel à l'enseignant bien souvent inutilisable en situation réelle d'enseignement/ apprentissage.

#### **2.1.1.2. La méthode génétique**

La méthode génétique cherche à reconstituer la genèse des situations étudiées, en découvrant les antécédents de ces situations, pour mieux les appréhender et surtout les expliquer. Elle tente ainsi de pallier la décomposition de l'objet observé en éléments dans une perspective uniquement synchronique. Elle recherche la cause première, l'origine de l'explication dans une perspective historique. Cependant, on lui reproche d'être une méthode plus descriptive qu'explicative et de ne pouvoir être utilisée dans toutes les disciplines. De plus, l'objet d'étude est en général le produit de multiples événements indissociables ou imperceptibles, particulièrement en sciences humaines. Dans le domaine de l'observation de classe en LE, il en est ainsi. Par exemple, il est impossible de



remonter à la genèse de tous les éléments de la situation pédagogique alors qu'une perspective historique permettrait à l'observateur de mieux comprendre la situation observée. Si nous prenons l'exemple de la culture scolaire au plan international, il est intéressant de voir à quel point les différentes cultures scolaires posent problème dans l'apprentissage d'une langue étrangère. S'il s'agit d'un milieu endolingue, les étudiants de classes multiculturelles ont des difficultés d'adaptation aussi bien pour le système d'évaluation du pays de la langue-cible que dans l'organisation des classes. Ainsi, le système de notation français et l'initiative de la prise de la parole dans les classes déroutent souvent les étudiants étrangers. Une explicitation entre leur propre système et leurs représentations avec le nouveau milieu d'apprentissage permettrait une adaptation plus rapide. Elle renseignerait également les observateurs, futurs enseignants de FLE, en leur faisant prendre conscience de l'importance de l'histoire d'un individu sur son apprentissage.

Les méthodes structuraliste et fonctionnaliste vont aborder l'observation de manière différente en tentant de remédier au cloisonnement et au fractionnement d'un objet en éléments différents et juxtaposés et en replaçant les éléments en contexte et en interrelation.

#### **2.1.1.3. La méthode structuraliste**

Comme son nom l'indique, elle se fonde sur la notion de structure. Ce terme est cependant utilisé dans des acceptions diverses qui dépendent du domaine dans lequel elles sont utilisées. Nous ne retiendrons ici que la définition de J. Piaget :

En première approximation, une structure est un système de transformations qui comporte des lois en tant que système (par opposition aux propriétés des éléments), et qui se conserve ou s'enrichit, par le jeu même de ses transformations, sans que celles-ci

aboutissent en dehors de ses frontières ou fasse appel à des éléments extérieurs. En un mot, une structure comprend ainsi les trois caractères de totalité, de transformation et d'autorégulation. En seconde approximation, la structure doit pouvoir donner lieu à une formalisation. (1968, p. 8)

Dans une structure, les caractéristiques de l'ensemble ne résultent donc pas de la nature même des éléments qui le constituent ni de leur juxtaposition mais des relations qui s'établissent entre ces éléments à un moment donné. On voit donc ainsi que le structuralisme repose sur deux principes essentiels :

D'une part un idéal ou des espoirs d'intelligibilité intrinsèque, fondés sur le postulat qu'une structure se suffit à elle-même et ne requiert pas, pour être saisie, le recours à toutes sortes d'éléments étrangers à sa nature (est posé ici clairement la notion de système fermé) ; d'autre part, des réalisations dans la mesure où l'on est parvenu à atteindre effectivement certaines structures et où leur utilisation met en évidence quelques caractères généraux et apparemment nécessaires qu'elles présentent malgré leurs variétés. (*Ibid.*, p. 6)

Chaque théorie possède une technique d'élaboration, des types de notions et de processus auxquels on fait appel pour expliquer les phénomènes étudiés. La distinction entre ces différentes approches est non seulement importante au niveau de la théorisation mais elle a aussi un retentissement sur l'ensemble du processus de recherche, en orientant par exemple la construction des typologies ou le choix des hypothèses, et en dirigeant l'observation dans telle ou telle direction. On voit ici l'imbrication et l'interdépendance des différentes phases de la recherche.

Cependant, comme nous l'avons déjà souligné, c'est le développement de l'analyse systémique qui semble actuellement apporter un renouvellement important tant au plan méthodologique qu'épistémologique.

#### 2.1.1.4. La méthode fonctionnaliste (ou fonctionnelle)

La méthode fonctionnaliste retient la notion fondamentale de fonction. Elle est prise au sens qui lui est attribué en biologie : elle désigne la contribution qu'apporte un élément à l'organisme dont il fait partie. L'analyse fonctionnelle explique le rôle des phénomènes et les fonctions qu'ils assurent dans l'ensemble social auquel ils appartiennent. Développée en anthropologie et en ethnologie par Malinowski et Radcliffe-Brown, elle permet de considérer chaque individu comme une partie indispensable d'un tout (ici la société), et nécessaire au fonctionnement de celui-ci. Merton, sociologue américain, remettra en cause cette théorie en montrant que si certains éléments ne remplissent aucune fonction, d'autres peuvent occasionner des dysfonctionnements et gêner ainsi le système. Différentes fonctions peuvent être remplies également, alternativement ou successivement, par des éléments très différents, soit dans le temps, soit d'une société à l'autre. L'idée de fonction permet d'analyser certaines situations et de fournir des observations, mais le niveau d'explication reste limité car il faut dissocier la cause qui produit un phénomène de la fonction qu'il remplit. En d'autres termes, le fonctionnalisme décrit et montre comment les phénomènes fonctionnent mais n'explique ni pourquoi ni comment ces phénomènes se modifient et se transforment.

Ces deux dernières théories appartenant à un système fermé ne nous semblent pas *a priori* adaptées à l'observation de classe. Cependant, le problème de l'étude des dysfonctionnements d'un système semble être un élément non négligeable en observation, même si les explications de ces dysfonctionnements sont souvent occultées. Ainsi, l'étude du fonctionnement d'un système, tel le système scolaire français pour l'enseignement/apprentissage des LE, fait partie des savoirs pour l'enseignant, de la culture

nécessaire à un enseignant. Une méconnaissance des objectifs généraux d'un système scolaire est une insuffisance grave dans le cadre de la professionnalisation des enseignants.

### **2.1.2. L'analyse d'un système ouvert : la systémique**

#### **2.1.2.1. La notion de système ouvert**

Par opposition à un système fermé, un système ouvert se trouve en relation permanente avec son environnement.

Il échange de l'énergie, de la matière, de l'information pour maintenir son organisation contre la dégradation inévitable que le temps produit (...) On ne doit jamais oublier que système ouvert et écosystème (environnement) sont en interaction constante, l'un modifiant l'autre, et se trouvant modifié en retour. (J. de Rosnay, 1975, p. 102)

L'analyse systémique repose sur une double originalité par rapport aux méthodes évoquées précédemment : d'une part, elle va étudier les systèmes en les replaçant dans leur environnement, et d'autre part, elle cherche à décrire des systèmes communs à des disciplines semblant, à première vue, très éloignées les unes des autres. Elle prend donc en compte la complexité de la vie pour aller vers l'infiniment grand et permet ainsi de se dégager du détail et de l'analytique. Elle met ainsi en place un cadre beaucoup plus globalisant et, de ce fait, beaucoup plus difficile à appréhender. Elle prend en compte la dynamique interne des éléments en interrelation mais ne néglige pas pour autant celles du système et de l'environnement, toutes deux également en interrelations étroites. Les concepts d'environnement et d'interaction sont donc des concepts clés dans cette approche ainsi que ceux de rétroaction et d'auto-régulation.

En reprenant le cadre général de l'observation de classe, nous considérons que la systémique permet d'appréhender les paramètres de la

situation pédagogique observée puisque l'enseignement/ apprentissage d'une LE a pour spécificité d'être un système ouvert et complexe. En effet, si nous tentons de décrire les éléments d'une telle situation pédagogique, nous voyons que les acteurs sont non seulement en interrelation constante mais aussi potentiellement en interaction avec d'autres personnes partageant la langue-cible qu'ils enseignent et apprennent. Enseigner et apprendre une LE est donc une des disciplines qui, plus que tout autre, se base sur un facteur humain interactif.

En d'autres termes, l'observation directe de classes permet d'appréhender des comportements dans une situation spatiale déterminée mais cette situation pédagogique est en relation avec le monde extérieur et elle est directement réutilisable à l'extérieur. Apprendre une langue étrangère en milieu endolingue et exolingue, c'est pouvoir entrer directement et par divers moyens de communication en relation avec le monde.

Pour définir un système et le décrire de manière très générale, il faut s'appuyer sur deux groupes de traits caractéristiques. J. de Rosnay considère que le premier groupe se rapporte à l'aspect structural, le deuxième à l'aspect fonctionnel. Selon lui, l'aspect structural se définit comme l'organisation spatiale des éléments d'un système. Le fonctionnel, quant à lui, traite davantage des processus c'est-à-dire des phénomènes dépendant du temps : c'est l'organisation temporelle. Les aspects structural et fonctionnel sont bien entendu, en interaction perpétuelle :

- l'aspect structural comporte une limite qui définit le système et le sépare du monde extérieur. Les éléments de ce système peuvent être catégorisés.
- l'aspect fonctionnel comprend, quant à lui, des flux d'énergie ou d'information circulant entre les éléments ou les réservoirs ; des vannes, centres de

décision recevant des informations et les transformant en actions ; des délais résultant de la vitesse différente de circulation des flux ou des différentes rencontres entre les éléments du système ; enfin des boucles de rétroaction ayant un effet régulateur sur le système. J. de Rosnay distingue deux types de boucles : les boucles positives qui assurent la dynamique du changement d'un système. Cette dynamique, pour ne pas être trop exponentielle, doit être freinée par les boucles de rétroaction négative qui régulent et stabilisent le système : les deux boucles sont complémentaires et indissociables, sous peine de disparition du système. Cette simple description montre déjà les infinies possibilités d'un système quel qu'il soit, et la prise en compte de la complexité est donc inhérente à cette approche. On remarque également que les notions de structure et de fonction sont reprises et englobées dans cette analyse mais remises en perspective réelle, c'est-à-dire non séparées de leur environnement.

Le fonctionnement de base des systèmes repose donc sur la dynamique des boucles de rétroaction, des flux et des réservoirs. Puisqu'il s'agit d'un système ouvert, il existe des entrées et des sorties qui en permettent la transformation. Les entrées résultent de l'influence de l'environnement sur le système et les sorties de l'action du système sur l'environnement. Entre les entrées et les sorties, se trouve le phénomène de durée. Dans toute boucle de rétroaction, des informations sur les résultats d'une transformation ou d'une action sont renvoyées à l'entrée du système sous forme de données. Si ces nouvelles données ne vont pas à contresens des résultats précédents, on est alors en présence d'une boucle positive. En revanche, si les données agissent en sens opposé aux résultats antérieurs, il s'agit d'une boucle négative qui aura, elle aussi, des effets régulateurs sur le système.

On voit tout ce que l'analyse systémique peut apporter à l'observation de classe et à la formation des enseignants : considérer la situation pédagogique observée, comme un système ouvert devant être replacée dans d'autres

systèmes ouverts<sup>10</sup>, permet à l'observateur de replacer les données recueillies dans des contextes de plus en plus vastes et de prendre conscience de l'infinité de paramètres qui entrent en jeu. Ces interrelations et interactions permanentes entre données observables (les comportements observables) et les données non observables permettent à l'observateur de prendre conscience de cette complexité et du caractère relatif des analyses qu'il pourra tirer à partir des données qu'il aura recueillies. L'influence des différents milieux distingués sur le modèle auquel nous venons de nous référer permet de mieux cerner l'influence que ceux-ci peuvent exercer sur la situation pédagogique observée, qu'il s'agisse du cadre dans lequel la formation se déroule ou des enjeux politiques concernant la LE enseignée par exemple. Ainsi, l'analyse systémique ne s'arrête pas à la simple description des différentes composantes mais permet de les inscrire dans un processus dynamique interactif. Les ponts, les liens établis révèlent l'implication du stagiaire observateur dans la construction de sa formation.

#### **2.1.2.2. La notion de complexité**

E. Morin pose le postulat de l'unité de la science prise ici au sens de domaine général de connaissance. Il remet en cause les testaments de Descartes et d' A. Comte et distingue, dans cette approche traditionnelle, trois principes qui mettent à son avis le développement des Sciences et de la recherche en péril : il s'agit de la disjonction, de la réduction, et de l'abstraction qui constituent le “ paradigme de simplification ”.

La disjonction que Descartes a érigée en paradigme est à la base de la séparation entre “ le sujet pensant ” et “ la chose étendue ”. Ainsi, il y a séparation entre l'objet d'étude et celui qui l'étudie mais il y a également

---

<sup>10</sup> Cf. annexe XVII, p. 393.

séparation entre les différentes disciplines, chacune se donnant un objet d'étude différent. Cette disjonction conduit à une hyper-spécialisation morcelant “ le tissu complexe des réalités ” et entraîne un besoin de simplification de “ la chose ” devenue trop complexe. Ce besoin de simplification, qui se développe également pour essayer de découvrir l'unité derrière la complexité apparente des phénomènes, isole l'objet étudié de son environnement. De plus, comme toute connaissance s'est fondée sur la mesure et le calcul, “ la mathématisation et la formalisation ont désintégré les êtres et les existants pour ne considérer comme seules réalités que les formules et équations gouvernant les entités quantifiées ” (E. Morin, 1990, p. 19).

Ainsi la simplification et le réductionnisme de cette approche provoquent des visions “ mutilantes ” du réel débouchant sur des actions mutilantes. Ainsi en est-il de la méthode analytique qui aboutit à découper la réalité en une multitude de systèmes différents. Cette méthode provoque ainsi une parcellisation des connaissances sans prise en compte globale du réel. Nous le signalons dans le cadre de la formation des enseignants, et plus particulièrement dans la formation d'enseignants (DAEFLE), que nous décrivons au chapitre trois.

E. Morin dénonce également le réductionnisme et montre qu'on ne peut ramener les caractéristiques du tout à celle de ses parties. De même que l'on ne peut ramener les caractéristiques des parties au tout. En revanche, les deux niveaux sont en situation de détermination réciproque : chacune de nos cellules, y compris la plus modeste, contient l'information génétique de notre être global. Dans ce sens, on peut dire que “ non seulement la partie est dans le tout, mais que le tout est dans la partie ” (1990, p. 101).



Ainsi la complexité (ou les différentes formes que revêt la complexité) prend en compte tout ce qui avait été occulté par les sciences classiques. Elle introduit le désordre, la multiplicité, l'aléatoire, le paradoxe, le contradictoire, le singulier, l'événementiel, la liberté et la non-liberté, la dépendance et l'indépendance, la créativité, l'imprévisibilité, l'incomplétude, l'infini, le non-fini, l'incertain et l'interconnexion entre tous ces éléments englobés. L'étymologie du terme renvoie ainsi à l'enchevêtrement d'éléments et à leur connexion. E. Morin souligne également, d'une part, que l'inverse de "complexe" n'est pas "simple" mais "implexe" : toute unité d'action est indécomposable et irréductible, et, d'autre part, que "complexe" n'est pas l'équivalent de "compliqué".

La complexité n'est pas la complication : ce qui est compliqué peut se réduire à un principe simple comme un écheveau embrouillé en un nœud de marin. Certes, le monde est très compliqué, mais s'il n'était pas compliqué, il suffirait d'opérer les réductions bien connues : jeu entre quelques types de particules dans les atomes, jeu entre 92 types d'atomes dans les molécules, jeu entre quatre bases dans "le code génétique", jeu entre quelques phonèmes dans le langage. Je crois avoir montré que ce type de réduction, absolument nécessaire, devient crétinissant dès qu'il devient suffisant, c'est à dire prétend tout expliquer. Le vrai problème n'est donc pas de ramener la complication des développements à des règles de base simple. La complexité est à la base. Nous l'avons vu, il n'y a plus nulle part, ni dans la macrophysique, ni dans la microphysique, ni même dans notre bande moyenne mésophysique, une base empirique simple, une base logique simple. Le simple n'est qu'un moment arbitraire d'abstraction arraché aux complexités, un instrument efficace de manipulation laminant une complexité. La genèse est complexe. La particule est hypercomplexe. L'organisation est complexe. L'évolution est complexe (...) C'est dire que tout est complexe : la démonstration de complexité physique vaut ipso facto pour la sphère biologique et la sphère

anthropo-sociale, et dispense d'y faire la démonstration. (1977, pp. 377-378)

La notion de compliqué se différencie ainsi parce qu'il est possible de simplifier et d'expliquer pour découvrir l'intelligibilité d'un système, alors que la notion de complexité implique celle d'imprévisibilité, d'émergence de nouveautés et de sens nouveaux dans l'étude du phénomène. Il n'y a donc plus de déterminisme, ni de prédiction possible de l'avenir comme c'était le cas dans les sciences classiques.

L'observation de situations pédagogiques rejoint bien évidemment cette description de la complexité même si l'on peut remarquer que les autres méthodes d'analyse comme la méthode analytique peuvent s'intégrer à l'analyse complexe. Aucune ne doit être choisie comme unique outil de recherche mais aucune ne doit être rejetée *a priori*. L'observateur doit avoir à sa disposition un éventail de méthodes qu'il pourra utiliser à son gré et les modifier en fonction du contexte observé. En formation d'enseignants, la méthode analytique est ainsi très utile pour expliciter et pour nommer les paramètres qui font partie de la situation pédagogique. Nous remarquons que dans les rapports de stage des étudiants du module de pré professionnalisation de licence de LE, certains étudiants ont des lacunes terminologiques en didactique. Ils ont souvent recours à des périphrases qui font appel à un vocabulaire simplifié. Au lieu d'utiliser, par exemple, les termes de "répétition intensive" ou "extensive", les étudiants décrivent les événements de manière factuelle : "L'enseignant, en début de cours, corrige les exercices donnés et interroge les élève sur la leçon précédente". L'analyse de la situation pédagogique en utilisant le terme approprié de "répétition" aurait permis à l'étudiant de montrer, à l'enseignant lecteur, sa compréhension de l'objectif

implicite de l'enseignant. Dans ce cas, le doute subsiste. La méthode analytique permet donc de développer et clarifier la terminologie<sup>11</sup>. La méthode génétique, quant à elle, peut permettre de comprendre les raisons des interactions observées dans une classe et de remonter partiellement aux origines puisque cette méthode se situe en perspective diachronique. Elle peut, par exemple, aider un observateur à comprendre les fonctionnements et les dysfonctionnements d'une situation pédagogique. Cependant, aucune de ces deux méthodes n'introduit, comme le fait l'analyse systémique, les caractéristiques de la complexité énumérées par E. Morin. Le principe de causalité, sous-jacent à la méthode génétique, ne peut pas être appliqué à un système ouvert, comme l'est la situation pédagogique. La multiplicité des causes ne permet pas à l'observateur de trouver une explication totale et satisfaisante.

L'analyse systémique réintroduit un dynamisme à l'intérieur du système observé. Ainsi, la situation pédagogique est prise en compte par rapport aux différents milieux avec lesquels elle entre en interaction. Cette définition nous éclaire déjà sur les problèmes que nous allons rencontrer dans l'étude sur l'observation.

Elle apporte cependant un renouvellement dans la manière d'aborder l'observation : " C'est là tout ce que nous pouvons faire : renouveler l'approche des vieux problèmes en utilisant de nouveaux concepts " <sup>12</sup> (H. Atlan, 1979, p. 177).

---

<sup>11</sup> On établit un parallèle à ce sujet, dans le chapitre 5, entre l'appropriation du lexique spécialisé en formation initiale par les étudiants et les apprenants en LE qui, eux aussi, s'approprient un nouveau lexique.

<sup>12</sup> Citation mise en exergue de l'ouvrage de C. Puren *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. (Cf. bibliographie).

### 2.1.2.3. La modélisation de la complexité

La modélisation est définie comme “ l'action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène ; raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles ” (J.-L. Le Moigne, 1990, p. 5).

Les systèmes complexes ne sont pas réductibles à des modèles explicatifs de type “ prêt à porter ” mais ils nous sont pourtant intelligibles. Pour élaborer une théorie explicative de ces systèmes, il faudra donc construire des modèles complexes, au sens défini par E. Morin. Il y a, en effet, d'après l'auteur, inadéquation des modèles compliqués lorsqu'on les utilise pour représenter *a priori* des phénomènes complexes puisqu'ils mutilent la complexité et ne permettent pas d'en rendre compte totalement.

Les systèmes complexes sont donc à la recherche d'outils adéquats. La systémique, discipline récente mise en place au début de la seconde guerre mondiale, s'est fixée comme objectif de rendre intelligible des phénomènes complexes perçus comme des systèmes ouverts.

Un système complexe est, par définition, un système construit par l'observateur qui s'y intéresse. Celui-ci postule la complexité du phénomène sans pour autant s'astreindre à croire à l'existence naturelle d'une telle propriété dans la nature ou dans la réalité. La complexité qui implique toujours quelque forme d'imprévisibilité, ne peut aisément être tenue pour déterministe. De façon générale en revanche, la complexité est représentée par un enchevêtrement d'interactions en interrelation. (J.-L. Le Moigne, 1990, p. 24)

La modélisation systémique sera donc l'outil conceptuel et symbolique pour présenter les systèmes complexes sans mutilation. Un modèle est un

système de symboles, de signes que l'on tient pour indissociables. Ces symboles associés peuvent produire à leur tour d'autres symboles. Modéliser, c'est donc construire un système à finalité explicative. En épistémologie positiviste, on considère que " tout est donné", c'est-à-dire que les données du problème sont offertes par le problème réel que rencontre le modélisateur : il ne les construit pas, il les reçoit.

En revanche, en épistémologie constructiviste, " la connaissance est construite par le modélisateur qui en a le projet, dans ses interactions permanentes avec les phénomènes qu'il perçoit et qu'il conçoit " (J.-L. Le Moigne, 1990, p. 23).

La construction active est ainsi au cœur du processus. Deux conceptions de l'observation radicalement différentes s'affrontent :

- l'une considère le réel comme un élément indépendant ayant une existence propre. L'intelligibilité du réel se fera par simplification et décomposition : le modèle analytique en sera l'outil de connaissance.
- l'autre, le constructivisme, admet que l'intelligibilité du réel se fait par modélisation. Cette conception entérine ainsi ce qui existe implicitement dans le lexique : le terme observation, entre autres, désigne à la fois le processus et le produit. Le modélisateur et le modèle sont indissociables alors que le modèle analytique basé sur le principe de disjonction introduit un problème insoluble dans toutes les disciplines : celui de la séparation de l'observateur de l'objet d'observation.

Chaque modèle comporte cependant ses limites : d'une part, décomposer le réel en de multiples éléments ne permet jamais de le reconstruire entièrement et, d'autre part, englober le modélisateur dans la construction d'un modèle, sous-entend que le modèle est toujours imparfait et inachevé. Cependant, bien qu'imparfaite, la modélisation systémique apporte un

renouveau dans l'approche des problèmes, renouveau à ne pas négliger car il pourrait, en ce qui concerne l'observation de classes, permettre de repenser des problèmes semblant être dans une impasse, particulièrement en didactique des langues étrangères.

L'observation de classe en sciences humaines s'est en effet longtemps trouvée bloquée par le problème de l'interférence de l'observateur sur son objet d'observation. Les outils élaborés dans ce cadre témoignent de l'effort entrepris, sans jamais y parvenir, pour résoudre le problème de la subjectivité et atteindre l'objectivité. En reliant de manière indissoluble l'observateur à son objet d'observation, la complexité implique un changement, c'est-à-dire la prise en compte de tous les éléments existants et la mise en perspective globale permettant une compréhension plus large du réel. Nous proposerons un modèle général d'analyse systémique au chapitre trois<sup>13</sup>. Ce modèle englobe tous les paramètres de l'observation visibles et invisibles. Ainsi, en partant de l'observation d'une situation pédagogique et du cadre de la formation, l'élargissement progressif des cercles concentriques permet de comprendre que l'observation et la description de l'observation ne peuvent se cantonner à l'observation des seuls comportements observables, comme le voulait l'observation quantitative. L'influence de l'observateur, du cadre de la formation, du milieu où se déroule cette formation et de la société toute entière nous paraît extrêmement importante.

---

<sup>13</sup> Cf. annexe XVII, p. 393.

#### 2.1.2.4. Les fondements de la modélisation systémique

Le concept de système général repose sur des axiomes et des concepts.

On distingue trois axiomes :

- l'axiome de synchronicité où le phénomène modélisable est perçu comme une action intelligible présentant quelque forme de régularité ;
- l'axiome de diachronicité : le phénomène modélisable est perçu comme pouvant se transformer au fil du temps ;
- l'axiome d'inséparabilité : l'observation inclut le système observé et observant.

On voit ici que l'observation de classes, qui prend pour cadre l'analyse systémique et la complexité, cherche à repérer les régularités existantes. Celles-ci restent extrêmement générales. Les acteurs de la situation pédagogique et l'enseignement/ apprentissage d'une LE dans un contexte spécifique sont les éléments constitutifs de toute situation pédagogique. Nous retrouvons ici le modèle général proposé par R. Legendre, le modèle SOMA<sup>14</sup>.

Le concept d'environnement actif servira également de support pour une procédure modélisatrice. Ainsi la modélisation systémique regroupe et ne sépare pas le fonctionnement et la transformation d'un phénomène de l'environnement actif dans lequel il s'exerce et des projets par rapport auxquels il est identifiable.

Le système général est entendu comme la représentation d'un phénomène actif perçu identifiable par ses projets dans un environnement actif, dans lequel il fonctionne et se transforme (J.-L. Le Moigne, 1990, p. 40).

Cette prise en compte de l'action implique un principe de transformation et de modification que l'on peut appeler également processus. Un processus

désigne un complexe d'actions que l'on perçoit par l'action résultante. L'observation de classes par exemple doit donc se dérouler sur un certain laps de temps, de manière à ce que les paramètres stables que nous venons d'évoquer (SOMA) soient décrits en tenant compte des spécificités propres à chaque situation pédagogique, qu'il s'agisse des acteurs et/ou des interactions avec le savoir. C'est ensuite l'évolution des interactions entre ces paramètres stables qui doit être observée. Le phénomène modélisable se transforme au fil du temps. On voit ainsi que la modélisation systémique englobe la dynamique d'un système, à la différence du modèle analytique qui, lui, n'envisage que la combinaison d'objets stables voire statiques. Tout système complexe peut donc être représenté par un système d'actions multiples qui peuvent être enchevêtrées.

La présentation de ce système général, comme l'est le modèle SOMA par exemple, est donc une matrice vierge à partir de laquelle on va développer des modèles adaptés aux objets que l'on se propose d'étudier, modèles qui possèdent des traits communs avec le système général. Le modèle spécifique devient ainsi un composant actif du système de modélisation.

---

<sup>14</sup> Le modèle SOMA est reproduit au chapitre 3, p. 177 : Le sujet (S) = l'apprenant ; l'objet (O) = la langue étrangère ; le milieu (M) c'est-à-dire le contexte d'enseignement et l'agent (A) = l'enseignant, le personnel administratif.



#### 2.1.2.5. Caractéristiques du modèle canonique complexe

Dans ses travaux, J.-L. Le Moigne distingue neuf niveaux qui s'articulent et vont du plus simple au plus complexe. Ces niveaux d'analyse peuvent caractériser la situation pédagogique et permettre son analyse. J.-L. Le Moigne en donne la définition suivante :

- le phénomène que l'on veut modéliser est identifiable et différenciable de son environnement ;
- le phénomène identifiable est perçu activement (phénomène de la boîte noire) ;
- le phénomène est stable, il a une forme de régularité. Il est impossible de modéliser le chaos ;
- la pérennité du système implique qu'il y a maintien de son équilibre donc de son existence et de sa survie par régulation ;
- si le système s'autorégule, c'est qu'il est capable d'élaborer ses propres décisions de comportement. Il existe donc, à l'intérieur même du système, un système de décision autonome ;
- ce système "prend" des décisions non seulement en fonction des informations instantanées mais aussi des informations mémorisées ;
- le système coordonne les nombreuses décisions d'action que le système doit prendre à chaque instant ;
- si le système coordonne c'est qu'il est capable aussi d'imaginer de nouvelles formes d'action, donc de s'adapter ;
- le système se finalise lui-même.

En observation de classes, il faut donc chercher à se positionner entre les tenants du positivisme, adeptes de la démonstration rigoureuse, des chiffres et de l'objectivité, et les partisans d'une approche complexe intégrant la subjectivité, plus humanistes, plus soucieux du sens que les hommes donnent à leurs actions.

Et pour de nombreux chercheurs, le problème ne se résume pas à choisir un “ camp ”. P. Bourdieu note que ces oppositions ont un fondement social mais n'ont aucun fondement scientifique. Ces chercheurs prônent un dépassement de cette querelle pour ouvrir à la diversité des approches possibles : le choix d'un modèle se faisant en fonction des buts que le chercheur s'est assignés. Or, les buts sont multipliables à l'infini : décrire, classer, relier les phénomènes entre eux, mesurer, etc., chacune de ces options correspond à un objectif de recherche précis. Laisser le chercheur ou l'observateur choisir la méthode qui lui convient le mieux et la mieux adaptée aux finalités de sa recherche en fonction des spécificités de l'objet qu'il a choisi d'étudier, nous semble apporter une liberté et une créativité qui n'interdit ni les contraintes ni la rigueur. Ainsi, la mise en place d'une formation à l'observation, où tous les courants et les recherches récentes pourraient être utilisés selon les objectifs et les projets définis par l'observateur, permettrait la reconnaissance de deux caractéristiques essentielles à une véritable formation : la souplesse et l'adaptation.

Dans la logique du modèle analytique et avec le principe de logique disjonctive, on pose le principe de séparation des objets entre eux mais aussi de l'indépendance de l'observateur et des phénomènes observés. On décompose également le phénomène en de multiples composantes, démultipliables pratiquement à l'infini. En revanche, si nous adhérons au modèle de la complexité, nous mettons en évidence ce que nous avons observé, à savoir le principe d'inséparabilité de tous ces éléments. Il est donc essentiel de voir si le modèle conjonctif permet de mieux aborder, parce

qu'envisagés sous un angle différent, les problèmes liés à l'observation proprement dite.

La modélisation de la complexité transforme le rôle de l'observateur. Il est enfin reconnu comme totalement inclus dans l'activité d'observation dont il devient le pivot central et actif. On peut dire que le système complexe permet une reconnaissance de la réalité en tant que telle ; une conjonction s'établit enfin entre objectivité et subjectivité, à la différence de ce qui se passait autrefois dans les sciences classiques.

À partir de là, le modélisateur (l'observateur, en ce qui concerne notre domaine) mettra en place des modèles complexes à partir desquels il pourra élaborer des projets d'action. Nous pouvons déjà entrevoir ici les implications que ces modèles exposés peuvent avoir sur l'observation formative en didactique des langues étrangères (siglée DLE) : montrer que les éléments qui composent la situation d'enseignement sont non seulement inséparables mais sont interreliés dans une perspective dynamique et qu'ils doivent être remis en contexte (pris au sens le plus large comme le plus étroit) ; comprendre qu'aucune situation d'enseignement/ apprentissage n'est stable, qu'elle est en perpétuelle évolution, “ en devenir ”, permet de commencer à jeter les bases d'une réflexion nouvelle sur la formation des enseignants. Ces modèles complexes apportent également un éclairage différent sur la question essentielle “ Qu'est-ce que former ? ”. Enfin, ils remettent en cause, par leur caractéristique même, ce qui a pendant longtemps été perçu comme un des objectifs essentiels de l'observation de classe : la transmission d'un cours modèle par un professeur qui l'était aussi.

Nous allons aborder au chapitre suivant, dans une perspective diachronique, l'évolution de la notion d'observation de situations éducatives, ce qui nous permettra de resituer la place et les caractéristiques de l'observation dans les trois formations d'enseignants que nous avons pu analyser dans le cadre de l'Université Michel de Montaigne Bordeaux 3.

## CHAPITRE 2 - ÉVOLUTION DE LA NOTION D'OBSERVATION EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

### 3. Transposition des critères du modèle positiviste et de la théorie béhavioriste dans le domaine des sciences de l'éducation

#### 3.1. Le modèle positiviste

Afin de s'imposer et de gagner une crédibilité et une reconnaissance par la communauté scientifique et universitaire, les chercheurs et formateurs en sciences de l'éducation comme M. Postic ont cherché à transposer et à appliquer les modèles positiviste et béhavioriste dans le cadre des formations initiales d'enseignants. M. Postic considère que le premier problème posé par l'observation est celui de la subjectivité. Pour le circonscrire, il préconise que toute observation de classe doit être faite par un observateur extérieur à la situation de classe. En effet, l'interaction provoque une implication entre tous les acteurs de la situation pédagogique qui rend extrêmement difficile à un enseignant d'être à la fois acteur et observateur ; tout enseignant est engagé dans un processus de médiation où il lui est impossible de ne pas être impliqué. Quant à l'observateur, s'il demeure extérieur à la situation, il conserve toujours un système de valeurs auxquelles il se réfère comme son expérience, sa culture, les valeurs acceptées, les représentations sur la nature de la discipline à enseigner, etc..

La notion du " bon "enseignant est donc relative à l'expérience, à la culture, aux valeurs acceptées par l'observateur, aux idées pédagogiques en cours, à la nature de la discipline et à celle des élèves eux-mêmes. (M. Postic, 1977, p. 16)

Pour éviter que la subjectivité n'entache l'observation, M. Postic préconise de mettre en place, d'une part, des points de référence sur lesquels le stagiaire

pourra s'appuyer tout au long de sa formation et, d'autre part, des instruments d'observation. Il en souligne toutefois les obstacles et les limites : en effet, si les points de référence constituent un point d'ancrage pour le futur enseignant, ils peuvent également bloquer son processus de réflexion, base essentielle de sa formation. Ainsi, l'observation d'un enseignant expérimenté par le professeur stagiaire peut aboutir à l'élaboration d'un modèle figé et normatif qui paralyse, par la suite, toute créativité et toute remise en cause du modèle intégré. Cependant, l'absence de modèles n'apporte guère plus de solutions puisqu'elle peut provoquer une recherche constructive et originale par rapport à la situation observée mais également un blocage devant une situation perçue comme déstabilisante parce que trop riche dans sa complexité.

En d'autres termes, une formation équilibrée se doit de proposer des modèles mais de les distancer par une réflexion critique de façon à éviter à la fois le confort intellectuel d'un modèle imitatif/répétitif et le tâtonnement incontrôlé par absence de points de référence. On veille également à ce que ces points de référence soient multiples et variés autant dans les situations pédagogiques que pour les milieux observés.

D'autre part, la construction d'outils permet de lutter contre les défauts liés à la perception, d'éviter la loi du renforcement<sup>15</sup>, et de cerner les domaines sur lesquels porteront l'observation et l'analyse des données recueillies, ce qui prévient les choix arbitraires. Ce qui va être mesuré sera donc défini.

On perçoit bien ici l'influence du positivisme et l'essai de transposition par les chercheurs en sciences de l'Éducation avec l'introduction de relais qui

---

<sup>15</sup> Un professeur observé plusieurs fois par le même observateur tend à être jugé par rapport au premier bilan établi.

cherchent avant tout à prévenir toute subjectivité<sup>16</sup>. Poursuivant ce modèle, M. Postic note que les critères de fréquence et de répétition des variables observées et contrôlées permettent d'établir des statistiques qui fondent l'objectivité.

La fréquence d'apparition d'un signe chez un échantillon représentatif d'enseignants, si elle est enregistrée dans des conditions satisfaisantes de fidélité, peut en révéler l'importance dans la situation. Mais ce signe n'a de valeur significative que s'il peut être mis en relation avec d'autres signes, que s'il est révélateur, par le caractère répétable des relations ou d'un ensemble de relations d'un comportement déterminant dans la situation totale. (M. Postic, 1981, p. 21)

D'autre part, pour que ces instruments jouent un rôle formatif essentiel dans la formation des enseignants, M. Postic ajoute qu'ils doivent permettre de renseigner sur le style de communication et de relation pédagogique instaurée dans la classe. De plus, ils doivent pouvoir être exploitables pendant la formation et permettre à l'observateur de se situer sans utiliser ni normes préétablies ni théories.

C'est le mouvement dialectique action-réflexion qui déclenche le processus d'évolution de l'enseignant. (M. Postic, 1981, p. 17)

### **3.2. Application de la théorie behavioriste à l'observation de classe**

Les recherches qui vont se développer dans les années soixante se font tout d'abord à la demande de l'administration scolaire américaine qui souligne, dans ses rapports, les difficultés à évaluer un enseignant pour lui offrir une promotion, sur la seule base de jugements aléatoires établis par sa hiérarchie. Elle demande que des critères soient mis en place pour rendre compte objectivement de la qualité des services rendus.

---

<sup>16</sup> Cependant, M. Postic en perçoit les limites puisqu'il parle, tout au long de son

Trois grands courants de recherche vont alors se développer dans les années soixante : le premier courant de recherches a pour objectif de décrire les comportements de l'enseignant, d'identifier les critères d'efficacité afin d'établir un lien entre ces critères afin de pouvoir émettre un jugement prédictif. Les études vont partir alors de l'observation d'enseignants expérimentés pour établir une typologie critérielle qui va permettre de définir précisément, en termes de compétence et d'efficacité, le profil du " bon "enseignant. Cette typologie cherchait à l'époque à construire un cadre de formation initiale pour permettre ainsi de sélectionner les candidats à l'enseignement.

Des recherches de grande envergure dont celle de D. Ryans<sup>17</sup>, portant sur des milliers d'enseignants et sur une longue période (environ six ans), ont tenté d'identifier ce type de profil. Pour D. Ryans, le comportement des professeurs est dû à la conjonction de facteurs situationnels à la fois généraux et originaux, en fonction des moments, des caractéristiques personnelles de ces professeurs provenant de leur personnalité et de leur expérience. Son étude établit ainsi une grille d'observation qui oppose comportements efficaces et inefficaces à partir de critères détaillés<sup>18</sup>. En d'autres termes, l'enseignant ne se trouve jamais dans une situation similaire d'une fois sur l'autre pendant ses cours. Aucune situation pédagogique ne ressemble à une autre. L'enseignant devra s'adapter à chaque fois. Ses facultés d'adaptation dépendent de sa personnalité et de l'expérience qu'il aura acquise sur le terrain.

Le deuxième objectif de cette étude était de construire un instrument destiné à évaluer les caractéristiques des enseignants en fonction des

---

ouvrage, d'approche de la subjectivité.

<sup>17</sup> Cf. annexe I, p. 374.



réponses qu'ils fourniraient à un questionnaire. Celui-ci comprenait trois cents items et portait sur les attitudes, les activités et les préférences personnelles des enseignants. Ensuite une corrélation était établie entre l'étude des caractéristiques des enseignants pendant l'observation de classe et les réponses de ceux-ci au questionnaire.

Un deuxième courant de recherches se met en place au vu de la minceur des résultats obtenus par le premier malgré l'envergure de l'opération et des moyens mis à disposition. Les chercheurs s'intéressent alors à l'étude de l'acte d'enseignement. Aucune définition n'en avait été donnée jusqu'alors. Les définitions proposées vont permettre de dégager les spécificités de l'acte d'enseigner mais si celui-ci est observé dans son déroulement, il se limite à la salle de classe. Gage indique dans sa définition que :

Par acte d'enseignement, nous voulons entendre, dans un but de recherche, toute influence interpersonnelle qui vise à changer la façon dont d'autres peuvent se comporter ou se comporteront. [...] Plus exactement, l'influence doit agir sur l'autre par des procédés perceptifs et cognitifs, c'est-à-dire par la façon de rendre signifiants les objets et les événements pour le sujet. (Gage, 1963, pp. 96-97).

Certains chercheurs, comme P.-W. Jackson et un peu plus tard Hough et Duncan, élargissent déjà leurs recherches et critiquent les définitions de l'acte d'enseignement limité à la salle de classe et qui ne prennent pas en compte les phases pré active et post active de la leçon. En d'autres termes, comprendre la manière dont un professeur planifie ses cours, et observer les échanges qu'il peut avoir avec ses élèves ou ses collègues à l'extérieur de la salle de classe

---

<sup>18</sup> " optimiste " vs "pessimiste " " prévoit " vs " est incapable de prévoir ", etc. sont des exemples de ces critères sur lesquels D. Ryans s'appuie pour construire sa grille d'observation.

permettrait une meilleure compréhension des aspects observables de l'acte d'enseignement en situation purement contextuelle.

Ce deuxième courant s'oriente vers l'analyse des interactions professeur/élèves en situation de classe, au lieu de se centrer sur la seule étude des comportements des enseignants sans définir ceux des élèves ni essayer d'établir des liens entre eux, comme c'était le cas dans le premier courant. Bien que D. Ryans définisse, comme nous l'avons évoqué précédemment, le comportement comme un produit de facteurs situationnels et personnels, il n'inclut dans sa grille d'observation que quatre items sur le comportement des élèves, trente items étant réservés aux enseignants.

Dans une grille établie par J.-E. Morsh<sup>19</sup>, en 1956, les interactions entre l'enseignant et les élèves sont analysées mais sont toujours limitées à la salle de classe. Ainsi, les comportements verbaux et non verbaux des enseignants et ceux des élèves sont détaillés. Les objectifs de l'observation de ces comportements observables sont au nombre de trois :

- tout d'abord, on tente de déterminer les comportements des enseignants et de leurs élèves qui peuvent être systématiquement observés avec fidélité ;
- on cherche ensuite à savoir si les comportements des enseignants qui sont observés tendent ou non à être stables et caractéristiques ;
- enfin, J.-E. Morsh essaye d'établir un lien entre les comportements observés chez l'enseignant et chez les élèves et les connaissances acquises par ces derniers.

On voit ici que l'étude du processus de communication et d'interaction dans la classe a commencé à intéresser les chercheurs. On savait toutefois que certains travaux à partir des années trente avaient déjà tenté de montrer les effets directs du comportement du professeur sur les comportements des

élèves et sur le groupe classe. On peut cependant distinguer plusieurs grandes orientations à l'intérieur de ce deuxième courant : celles qui se situent à un niveau descriptif et qui visent à établir une typologie des critères des comportements des enseignants en face à face avec leurs élèves (comportements intégrateurs ou dominateurs ; autocratiques ou démocratiques, etc.) ou qui les relient à une théorie de la personnalité en sélectionnant un certain nombre de traits pertinents comme les besoins de domination, de dévouement, d'agression, d'ordre, etc.. Ces variables regroupées d'une certaine manière permettent à l'observateur de comprendre si les élèves ont une position centrale ou périphérique par rapport à l'enseignement dispensé et quels sont les objectifs mis en place par l'enseignant.

Malgré l'apport de ses études, N. Flanders, qui appartient à ce même courant de recherche sur l'interaction professeur/élèves<sup>20</sup>, note le caractère incomplet de ces observations : elles mettent en lumière des types généraux de comportements mais n'expliquent ni les raisons ni les manières de réagir des enseignants. De plus, ces observations n'arrivent pas à rendre compte de l'adaptation permanente des enseignants aux situations pédagogiques changeantes et variées de la classe. Il relève aussi que, dans la plupart des recherches, l'analyse des interactions d'enseignement/ apprentissage ne se limite qu'à la communication verbale.

Un deuxième courant interne s'oriente vers la description fonctionnelle de l'activité de l'enseignant. Dans une étude de 1959, M. Hughes<sup>21</sup> observe que l'acte d'enseigner comporte plusieurs fonctions puisque l'enseignant exerce,

---

<sup>19</sup> Cf. annexe II, p. 375

<sup>20</sup> Cf. annexe III, p. 376.

<sup>21</sup> Cf. annexe IV, p. 377.

tout au long de la leçon, des fonctions de contrôle, d'organisation, de facilitation, de développement du contenu, d'affectivité positive ou négative, etc.. On remarque ainsi qu'une évolution est en train de se faire jour puisque les chercheurs sont amenés à conceptualiser les aspects du processus d'enseignement<sup>22</sup> et non plus à systématiser les composantes de l'acte d'enseignement<sup>23</sup>.

Un troisième courant va alors se dessiner pour essayer de centrer les recherches sur les aspects cognitifs de l'acte d'enseignement et pallier les insuffisances des recherches précédentes, la plupart des études sur l'interaction ayant, avant tout, cherché à analyser le climat socio-émotionnel de la classe et l'influence des comportements de l'enseignant sur celui des élèves. Il faut souligner que les études qui ont été menées ont porté globalement sur les classes de mathématiques. N. Gage, dans une étude de 1966, différencie les objectifs cognitifs<sup>24</sup> des objectifs affectifs, sociaux, psychomoteurs de l'éducation. Le contenu cognitif est classé en catégories (faits, concepts, relations, etc.) et le processus d'interventions est également catégorisé (définir, expliquer, inférer, déduire, etc.). Puis les processus intellectuels des réponses des élèves sont étudiés.

Deux études menées par B. Smith, M. Meux et B. Smith en 1959 et 1964 se fixent pour objectif de déterminer si les matières enseignées dans les écoles anglaises telles l'anglais, l'histoire, les sciences, etc. développent des aptitudes à la pensée critique. Les trois chercheurs essaient de décrire les catégories de

---

<sup>22</sup> Comme la typologie des fonctions.

<sup>23</sup> Comme ce fut le cas pour le premier courant de recherches basé sur l'observation de qualités et de défauts de l'enseignant selon les critères moraux d'une société donnée.

<sup>24</sup> Par objectif cognitif, N. Gage entend les diverses habiletés intellectuelles (analyser, synthétiser, interpréter, mémoriser, etc.).

connaissances données dans la logique des sujets, d'appréhender les éléments logiques inclus dans ces matières et les types d'opérations logiques qui apparaissent pendant l'interaction professeur-élèves. Pour cette description, ils s'appuient sur les catégories conventionnelles de la logique<sup>25</sup> (définir, décrire, désigner, évaluer, classier, comparer, substituer, décrire, etc.).

Il est intéressant de noter que ces deux études reflètent un nouveau type de démarche qui diffère des études précédentes au niveau du découpage des unités. Celles-ci, dans les deux premiers courants de recherche, sont extrêmement brèves (et nous reviendrons sur les difficultés d'analyse que cela engendre) alors que les objectifs de ce dernier courant entraînent un allongement de la durée d'observation<sup>26</sup>.

À partir des opérations logiques, les comportements verbaux de l'enseignant et des élèves sont étudiés. L'unité de base n'est plus arbitraire mais elle est unifiée par le sujet et par les interlocuteurs en présence. Elle introduit un critère de sens et non une unité arbitraire comme c'était précédemment le cas.

Cependant, même si ces études cherchent à se dissocier des précédentes, la démarche d'observation reste identique : il s'agit toujours d'étudier la situation pédagogique avec les acteurs en interaction, de voir comment les processus d'acquisition et d'élaboration des informations sont

---

<sup>25</sup> Cf. annexe V, p. 378.

<sup>26</sup> Les chercheurs définissent des unités, en fonction des opérations logiques enseignées. L'ensemble de l'échange verbal professeur-élèves, par rapport à ces opérations logiques, constitue l'unité de base pour l'établissement de grilles d'observation. Par la suite, d'autres études établiront des unités plus larges en étudiant les stratégies. Le concept de stratégie désigne " une série d'actions verbales permettant d'atteindre certains résultats et d'éviter de dévier " (*in* M. Postic, 1981, p. 102).

déclenchés par les enseignants et quelles sont les réactions qu'ils suscitent chez les élèves.

### **3.3. Cadre théorique général de ces recherches**

Deux types d'approche méthodologique sont possibles :

- une approche déductive qui s'appuie sur une théorie, c'est-à-dire un point de vue issu de la combinaison de concepts théoriques. Ce type de modélisation engendre des généralisations qui sont éprouvées sur le terrain afin de déterminer si elles sont réellement représentatives. A partir des observations, la théorie est vérifiée, modifiée ou rejetée, ce qui permet soit de l'améliorer soit de développer une nouvelle théorie.
- l'approche inductive inverse le mouvement en partant du terrain pour dégager des généralités, à la différence de la théorie qui donne l'ensemble des catégories et des variables à considérer.

Si nous considérons les courants de recherche que nous venons de citer et si nous prenons en compte le point de départ de ces recherches qui était la demande d'objectivisation des critères de notation des enseignants par l'administration scolaire américaine, c'est tout logiquement la démarche inductive qui a été adoptée en premier puisqu'elle s'inscrivait dans une démarche prédictive et normative qui se voulait détachée de toute subjectivité. En outre, cette demande d'objectivité forçait également les chercheurs à ne prendre en compte que les éléments visibles c'est-à-dire les comportements observables des enseignants. Cependant, à la lecture de ces travaux, M. Postic note que plusieurs obstacles apparaissent :

- tout d'abord, certaines recherches, contrairement à ce qu'elles annonçaient dans leur protocole, se sont appuyées sur des théories existantes. La recherche de M. Cogan pour étudier les interactions professeurs-élèves renvoie à la théorie de la personnalité d'H. Murray<sup>27</sup>.
- ensuite, les chercheurs éprouvent des difficultés à délimiter leur champ de recherches et à le cerner avec précision.

---

<sup>27</sup> Cf. annexe VI, p. 379.

- enfin, il est difficile de savoir si les hypothèses de départ des chercheurs sont seulement dues à l'observation de la situation pédagogique ou si elles proviennent, inconsciemment, de connaissances théoriques antérieures.

Nous verrons, au chapitre trois, que ces deux démarches d'observation, inductive et déductive, s'appliquent de manière différente dans les trois formations d'enseignants que nous avons analysées. Dans le modèle général descriptif complexe de la formation à et *par* l'observation que nous proposons<sup>28</sup>, ces deux démarches sont en réalité liées. Nous les considérons comme complémentaires. Il est en effet difficile d'observer une situation pédagogique sans avoir connaissance, d'une part, des outils conceptuels communs à toute situation d'enseignement/ apprentissage<sup>29</sup> et, d'autre part, des outils spécifiques<sup>30</sup> à la discipline enseignée, en l'occurrence les LE.

### **3.4. Caractères généraux des outils d'observation**

#### **3.4.1. La construction des outils d'observation**

Les outils d'observation jouent un rôle essentiel mais leur construction est extrêmement lourde et coûteuse, en temps et en personnes, pour répondre aux critères de scientificité sous-tendus. M. Postic énumère ainsi les grands principes auxquels tout chercheur doit se référer :

- le champ d'observation est nécessairement limité à ce qui peut être observé objectivement à savoir les actes pédagogiques et les traits de comportement de l'enseignant. Toute interaction est mise de côté.
- la démarche d'observation est une démarche analytique. L'observateur part du terrain et n'élimine *a priori* aucune donnée afin qu'aucune théorie de l'éducation ne puisse l'influencer.

---

<sup>28</sup> Cf. annexe XIX, p. 395.

<sup>29</sup> Comme les concepts de progression, de motivation, etc..

<sup>30</sup> Comme les concepts divers de communication, d'interculturel, de sélection lexicale, etc..

- une fois cette observation empirique effectuée, il faut identifier actes pédagogiques et traits de comportement, les nommer et les répertorier afin d'établir des catégories fondamentales.

En d'autres termes, l'objectivité se veut préservée par l'observation des seuls comportements visibles, l'absence de sélection *a priori* des données observées, l'utilisation de ces mêmes grilles par **des** observateurs, l'utilisation d'une grille, par **un** seul observateur, reposant *de facto* le problème. Nous reviendrons sur les difficultés de mise en place de cette démarche et les critiques que l'on peut établir.

Cependant, le mérite de ces premières recherches est d'avoir cherché à identifier, à élaborer et à définir les principaux concepts de la situation pédagogique, ce qui n'avait jamais été fait auparavant. Ainsi, les recherches ont, entre autres, distingué les actes pédagogiques et leur corollaire, les fonctions<sup>31</sup>, ainsi que les concepts qui les accompagnent obligatoirement, comme les traits de comportement.

Est acte pédagogique toute intervention de l'enseignant, verbale ou non verbale, ayant comme but, soit d'établir la communication avec les élèves pour transmettre un message, soit de la contrôler, ou ayant encore pour objectif d'apprécier le comportement des élèves, d'obtenir la modification de leurs attitudes ou d'exercer une régulation de leurs activités. [...] Les traits de comportement lui donnent l'aspect caractéristique de la personne : une question peut être posée avec ironie, agressivité ou au contraire avec compréhension et empathie. (M. Postic, 1981, pp. 133 et 135)

Toutefois, M. Postic note que ce ne sont pas les définitions générales des concepts qui posent problème pour l'élaboration des grilles mais la

---

<sup>31</sup> Comme les fonctions d'encadrement, d'information, d'éveil etc.. On appelle fonction « le rôle propre et caractéristique joué par un organe dans un ensemble dont les parties sont interdépendantes ». (Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Paris, P.U.F., 11 éd. 1972, p. 361)



caractérisation de ceux-ci. L'acte pédagogique possède deux caractéristiques essentielles : il est relié, d'une part, aux réactions des élèves et, d'autre part, à l'intention du professeur qui peut poser un même acte pour servir des objectifs différents. Comment alors l'observation objective permet-elle de prendre en compte des intentions qui ne sont pas observables directement mais peuvent seulement être induites à travers les actes pédagogiques ou les traits de comportement ?

Même si la confrontation entre les intentions induites par le chercheur et celles données par l'enseignant observé permettent d'envisager une approche objective, certaines intentions ne peuvent être retenues par l'observateur parce que celui-ci ne les perçoit pas objectivement. Cette notion de perception objective qui ne fait aucun doute quant à sa référence à la théorie positiviste sera totalement remise en cause lors de l'évolution des recherches en observation.

#### **3.4.2. L'utilisation des outils d'observation**

Toujours dans une perspective d'objectivité et de scientificité, plusieurs principes généraux sont mis en place dans les recherches des années soixante : la vérification de la fidélité des analyses en est une.

- les observateurs doivent rester extérieurs à la situation pédagogique observée de manière à n'y être impliqués en aucune façon. La situation pédagogique est ainsi réifiée et la subjectivité de l'observateur ne peut être mise en cause.
- cette observation plurielle permet d'établir une concordance et une pondération entre les observations relevées, gages d'objectivité, ce qu'un observateur unique ne pourrait pas assurer. Un entraînement préalable à l'utilisation des grilles et effectué par le groupe des observateurs est obligatoire.

Cependant, M. Postic souligne que l'objectivité totale est impossible à assurer puisque, même avec la prise en compte de tous ces paramètres et les grilles constituées, la perception de la même situation pédagogique diffère selon les observateurs. Ainsi, les observateurs orientent sélectivement, de manière consciente ou inconsciente, leur attention lorsque la situation pédagogique est simultanément trop riche en informations ; un même acte pédagogique peut être interprété différemment selon les observateurs ou ne correspondre, selon eux, à aucune catégorie précise.

### **3.4.3. Les grilles d'observation**

Les grilles d'observation ont bien sûr été élaborées en fonction des objectifs définis par la recherche. Les chercheurs des différents courants ont apporté un soin particulier aux modalités d'enregistrement des données observables. Ils ont ainsi construit des systèmes qui utilisent des "catégories" et des "signes"<sup>32</sup>. Ces deux termes sont exclusifs et doivent être employés à tour de rôle. Le système par catégories permet de classer un seul comportement à la fois. M. Postic introduit une distinction entre "conduite" et "comportement", terme qui lui paraît mieux adapté pour désigner la manière d'être et d'agir de l'enseignant dans la situation éducative.

[Le comportement] comprend l'ensemble des conduites en rapport avec des situations précises, qui constituent des stimuli socialement définis, et également l'organisation, la structure de ces conduites. Et le comportement du sujet dépend de l'interaction avec le milieu, tel qu'il le perçoit. (M. Postic, 1981, p. 19)

Le nombre des catégories doit être limité pour des raisons pratiques évidentes. Pendant l'observation, on recueille le nombre total de

---

<sup>32</sup> Les catégories sont des comportements fondamentaux qui apparaissent fréquemment alors que les signes sont des comportements peu usuels (incidents).

comportements dans chaque catégorie. Pour les signes, il faut dresser la liste d'incidents qui peuvent survenir pendant l'observation. On postule ainsi qu'un incident peut être révélateur d'une personnalité ou d'un climat de classe. On peut relever les types d'incidents qui ont lieu pendant la période d'observation et leur fréquence éventuelle. Le système par catégories est le plus utilisé car il cherche à atteindre l'exhaustivité alors que le système par signes veut mesurer l'efficacité de l'enseignant. Ce type d'outils est difficile à utiliser et un entraînement à la manipulation est indispensable.

Pour M. Postic, dans ce premier ouvrage sur l'observation qui date de 1977, les grilles d'observation ont pour fonction de suivre le développement du comportement du jeune enseignant et de le situer progressivement dans une perspective d'évolution. Par la suite, dans son deuxième ouvrage, publié dix ans plus tard, cette perspective behavioriste s'efface pour faire place à l'observation expérientielle qui réintroduit tous les acteurs de la situation pédagogique et reconnaît la complexité non seulement de la situation pédagogique mais aussi de la situation d'observation.

Le mot "comportement" est utilisé ici indépendamment de son sens behavioriste, parce que l'analyse qui en est faite tient compte de la finalité de l'acte, consciente ou non, de la signification qui lui est accordée par l'acteur et par ses partenaires. La conduite est elle-même un ensemble de comportements organisés, structurés rationnellement ou non, par rapport à une fin. Tout comportement observé doit être analysé dans son contexte et replacé dans la confrontation des perceptions qu'en ont les partenaires, le sujet, l'observateur. Il s'agit d'observer le comportement d'un sujet dans les relations qu'il établit avec son milieu et dans ses actions sur son environnement social. (M. Postic et J.-M. de Ketele, 1988, p. 17)

#### 3.4.4. Les unités d'observation

Les unités d'observation permettent d'appréhender la manière dont les chercheurs ont mis en place les théories positiviste et behavioriste. M. Postic précise dans son ouvrage " qu'une première série d'observations directes a été entreprise dans le but d'analyser la situation pédagogique et de déterminer ce qui pouvait être enregistré objectivement " (1981, p. 131).

Puisque l'objectif général de toute observation est de mesurer l'efficacité du professeur, on a cherché à isoler la variable " comportement de l'enseignant ", variable essentielle de l'observation, et de la mesurer ; ceci s'est au fil du temps avéré impossible car ni les instruments ni les analyses ne se sont révélés fiables.

Le mérite des recherches postérieures à ce premier courant est d'avoir replacé ces études en contexte. L'étude du comportement du professeur s'est faite dans son environnement et en interaction, ce qui a permis d'aborder non plus seulement la compétence du professeur mais aussi l'acte d'enseigner. Cependant, il est à noter que le terme " contexte " s'applique à un contexte immédiat, c'est-à-dire celui de la classe, et que l'étude du comportement en interaction ne concerne que les interactions immédiates enseignant/élèves.

En d'autres termes, après avoir voulu transposer de manière entière et directe le modèle positiviste par l'analyse descriptive des comportements décomposés en catégories isolées de leur contexte, une perspective dynamique de l'observation a été envisagée à travers l'étude des comportements en interaction.

Le choix des unités temporelles a également joué un rôle tout à fait essentiel : une distinction entre *unité naturelle* et *unité arbitraire* a été introduite dans la théorie positiviste. Lorsqu'une unité de comportement entre dans une

des catégories, elle est considérée comme une unité naturelle alors que l'unité arbitraire prend un échantillon d'informations, selon un certain rythme et pendant une durée généralement très brève définie préalablement par les chercheurs. On voit ici que les échantillons temporels varient en fonction des classes, des activités étudiées et de l'évolution des objectifs généraux de la recherche.

On perçoit également que les contraintes et les difficultés de construction de ces outils scientifiques pour rester fidèle aux théories de départ ont entraîné de la part des chercheurs une attention plus soutenue à l'élaboration de ceux-ci qu'à l'objectif d'observation.

Mais si les objectifs explicites de l'observation ont évolué, un objectif général implicite reste identique à travers toutes ces études : l'établissement d'un modèle qui permette à la fois d'analyser la démarche des professeurs observés et de construire un programme de formation initiale<sup>33</sup>.

### **3.5. Analyse critique des travaux de recherche basés sur la théorie positiviste**

#### **3.5.1. Analyse critique de la modélisation scientifique**

En conclusion à la description de ces courants de recherche, nous pouvons remarquer que les quatre critères fondamentaux sur lesquels ce modèle s'est appuyé sont la pertinence<sup>34</sup>, la validité<sup>35</sup>, la fiabilité<sup>36</sup> et la

---

<sup>33</sup> Cf. annexe XIX, p. 395.

<sup>34</sup> Que l'on pourrait définir comme " ce que je veux observer est-il pertinent pour atteindre l'objectif de ma recherche ? ".

<sup>35</sup> " Y a-t-il un accord suffisant entre ce que j'observe réellement et ce que je veux observer ? ".

<sup>36</sup> La démarche d'observation possède-t-elle un caractère répétable ?

transférabilité<sup>37</sup>. Or, tout au long de son ouvrage, M. Postic préconise d'utiliser des stratégies complémentaires. Par exemple, une fois la grille d'observation choisie et créée par les chercheurs, il leur faudra s'entraîner à interpréter de manière semblable un même item de la grille : c'est ce qu'on appelle " la validité de communication ". Les observateurs doivent utiliser la grille de la même manière, il y a alors " validité de construction ". On remarque ici la lourdeur de la mise en place de ces instruments qui demandent aux observateurs une formation préalable complexe et longue. De plus, pour que le modèle soit réellement scientifique, il faut que ces quatre critères coexistent. M. Postic fait remarquer que " l'importance accordée à la technologie de l'observation a parfois entraîné un oubli ou un manque de souci pour les questions relatives à la pertinence, à la validité et à la transférabilité " (1988, p. 116). Comme les comportements susceptibles d'être observés en classe présentent une très grande variété, les modèles de grilles d'observation se sont multipliés entraînant *de facto* une inflation terminologique. Simon et Boyer relèvent dans leur ouvrage plus de quatre-vingt dix modèles de grille d'observation<sup>38</sup>, ce qui ne facilite en aucun cas la lisibilité des informations pour la formation initiale des enseignants. En outre, on peut également se demander si les critères de fiabilité et de validité sont valables dans le temps. En d'autres termes, il est difficile de construire des instruments d'observation généraux qui peuvent s'adapter à des situations variées d'enseignement. Il faut être d'une grande prudence avec la notion de transférabilité des résultats obtenus car les

---

<sup>37</sup> C'est-à-dire la délimitation rigoureuse et la transposition à une autre population de référence du caractère des recherches. En d'autres termes la généralisation des recherches à d'autres populations échantillons par exemple.

<sup>38</sup> " Mirrors for behavior: an anthology of classroom observation instruments ", Philadelphia, Research for better Schools, 1967, 1970.

échantillons des élèves, les situations d'observation et les comportements sont d'une diversité pratiquement illimitée.

### **3.5.2. Analyse critique du modèle béhavioriste**

Nous retiendrons la définition du modèle béhavioriste suivante :

On considère que la manière d'agir du sujet dépend de son apprentissage social préalable et de facteurs de situation, et on pense que sa conduite est ou n'est pas renforcée selon les forces d'environnement. C'est donc l'étude des effets des situations pédagogiques sur les réponses des sujets, qu'ils soient enseignants ou enseignés, qui est entreprise : on observe objectivement leurs réactions adaptatives par rapport à des stimuli qui proviennent du milieu et qu'on peut également observer. (M. Postic, 1981, p. 117)

Le schéma stimulus → réponse → renforcement positif ou négatif est donc, pour toutes ces études, le schéma d'observation de départ. On peut remarquer, d'une part, que le caractère béhavioriste de ces observations vient renforcer la théorie positiviste, en inscrivant l'observation des comportements des observés en situation d'interaction. Seuls les comportements visibles entre l'enseignant et ses élèves seront observés. Les instruments d'observation permettront alors une observation fidèle des modalités de conduite de l'enseignant et des réactions qu'elles suscitent chez les élèves. Les instruments n'atteindront pas les significations inconscientes de la conduite, mais les significations fonctionnelles selon les conditions du milieu. Nous sommes dans un modèle d'observation de type causal.

D'autre part, la lourdeur de la construction d'outils d'observation est telle qu'on peut noter que beaucoup de recherches n'ont pas mis en application le modèle scientifique défini et que, sous des dehors béhavioristes, les chercheurs se sont contentés de s'appuyer implicitement sur des théories de l'éducation

pour construire leurs grilles comme nous l'avons déjà souligné pour Cogan<sup>39</sup>. M. Postic en fait la remarque également pour d'autres travaux qui retiennent *a priori* certains comportements déterminants et leur contraire. Par exemple, la grille d'H. Anderson inclut les items "comportement dominateur" et "comportement intégrateur" qui correspondent davantage à une certaine conception de l'éducation qu'à un relevé préalable de comportements observés sur le terrain.

Par une rigidité, une inflexibilité des buts, par l'impossibilité d'admettre la contribution des autres, de tenir compte de leurs expériences, de leurs désirs, de leurs jugements dans la détermination des objectifs qui les concernent [...], la domination balaie les différences individuelles et cherche à mouler la conduite des autres sur nos propres modèles.

Par contre, la conduite intégrative du professeur est celle qui tente d'obtenir la coopération volontaire du sujet, de découvrir des desseins communs à réaliser, de s'adapter à lui, de respecter sa personnalité. (*in* M. Postic, 1981, p. 69)

On voit que ces deux définitions sont données à partir de l'expérience et des représentations personnelles du chercheur. Les définitions correspondent plus à un jugement qu'à une réalité constatée sur le terrain. M. Postic souligne ce problème ainsi que le glissement vers la subjectivité que la théorie positiviste et l'observation béhavioriste ne peuvent empêcher.

Alors que l'analyse de la situation à observer devrait aboutir à un échantillonnage hiérarchisé de l'ensemble des conditions d'environnement et à un inventaire des réponses possibles pour chaque stimulus, on assiste à une sélection de faits en fonction d'une théorie et parfois même à une évaluation des réponses au stimuli, selon des degrés d'efficacité. Le risque est grand de tomber dans une perspective de détection des "aptitudes" de l'enseignant pour tel comportement, et d'en arriver

---

<sup>39</sup> Cf. annexe VI, p. 379.



vite à une sélection des enseignants (M. Postic, 1981, p. 119).

De plus, ce style de recherches occulte l'aspect sociologique des phénomènes observés. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le contexte de ces recherches est un contexte extrêmement étroit et ciblé puisqu'il s'agit d'un contexte immédiat, celui de la situation pédagogique observée. On aboutit à une multiplication d'études sur des stimuli isolés. L'addition de ces résultats parcellaires ne permet pas d'appréhender la situation d'enseignement/apprentissage dans sa globalité mais ajoute, au contraire, à la confusion. Ainsi, les items utilisés par les différents chercheurs dans leurs grilles d'observation diffèrent dans les termes, mais recouvrent partiellement les mêmes études. Les définitions se multiplient, mais aucune n'apporte le degré de généralisation suffisant qui permettrait à un non-initié d'appréhender globalement les situations pédagogiques. Il faut ajouter également que la brièveté des unités d'observation<sup>40</sup> n'a fait que renforcer ce problème. Ces études ne permettent pas de rendre compte des articulations entre les différentes composantes des situations pédagogiques et donc de comprendre réellement les significations profondes que l'enseignant a voulu mettre en place. M. Postic souligne ce morcellement :

Ce qui apparaît difficile, c'est de restituer le fonctionnement réel de la classe et de rétablir l'unité du comportement, car le contrôle de certaines variables provoque la réduction d'un système complexe à certains stimuli qu'on isole et qu'on privilégie. Or le stimulus n'a d'intérêt que si on le replace dans la situation et que si on introduit des rapports de sens. (M. Postic, 1981, p. 122)

---

<sup>40</sup> L'unité arbitraire étant la plus courte varie de trois à quinze secondes, l'unité naturelle un peu plus longue ne dépasse jamais quelques minutes.

Plus encore, l'observation de l'action de l'enseignant, sur un temps aussi bref, ne se rapporte qu'à des objectifs instantanés et occulte *de facto* les objectifs à moyen ou long terme. Comme le fait remarquer M. Postic,

N'existe-t-il pas d'autres objectifs, à long terme, dans la scolarité et au-delà ? Est-il possible de mesurer l'influence d'un professeur sur la vie personnelle, professionnelle de ses élèves (...) ? Et quelle est la véritable cause du progrès d'un élève ? (M. Postic, 1981, p. 31)

### 3.5.3. Limites des outils d'observation

Les outils d'observation ont également montré leurs limites car aucun ne peut mesurer, avec certitude, les changements attendus des élèves, ni évaluer, en isolant ou séparant du contexte, l'action d'un enseignant par rapport à ses collègues, à la différence du rendement dans le domaine industriel. On peut vérifier l'acquisition de connaissances après une leçon, mais l'observateur ne peut jamais isoler avec certitude ce qui est dû à l'action d'un seul enseignant.

### 3.5.4. Problèmes épistémologiques

Les problèmes épistémologiques sont apparus lorsqu'il a fallu établir le profil du " bon " enseignant de manière objective. Tous les chercheurs se sont accordés à reconnaître qu'il fallait définir précisément des termes comme " efficacité ", " compétence " et " changements attendus " mais l'établissement de grilles d'observation s'est heurté à la définition précise de ces concepts et à l'ambiguïté même du langage. Les termes de " transmission *parfaite* " et " *qualité* de l'enseignement " ne pouvaient être déterminés objectivement. Autre danger, les changements attendus chez l'élève varient en fonction des attentes et des représentations des enseignants mais aussi des objectifs qu'ils se sont assignés. Ces objectifs peuvent ne pas coïncider avec ceux préétablis par l'observateur.

L'application de ce modèle à l'observation de classe a très rapidement atteint ses limites et les chercheurs ont été obligés d'admettre que la situation pédagogique était d'une grande complexité. L'isolement des variables pour observation à partir du contexte situationnel puis leur mise en relation ne permet ni de restituer le comportement de l'enseignant ni de le juger. Les chercheurs ont admis que l'addition des parties d'un ensemble ne redonne ni la totalité ni la dynamique de cet ensemble.

#### **4. De l'observation processus-produit à l'observation de la complexité**

Remise en cause en raison des problèmes que nous venons d'évoquer, à l'observation processus-produit<sup>41</sup> se substitue une nouvelle forme d'observation où la reconnaissance de la complexité est admise pour toute situation observée et dans quelque domaine que ce soit.

L'observation complexe prend appui sur la phénoménologie. En effet, bien que l'accent porte principalement sur les données empiriques inhérentes aux phénomènes réels que l'on distingue des phénomènes imaginaires, la participation de l'esprit humain est reconnue comme partie prenante dans l'élaboration et l'observation du phénomène.

Le phénomène est pour Kant ce qui apparaît dans le temps ou dans l'espace et est un objet d'expérience. Mais être objet d'expérience possible ou accomplie, et apparaître dans le cadre de l'intuition sensible, rapporte cette expérience au mode d'intuition du sujet, de telle sorte que l'objet, manifesté comme phénomène, est distinct en tant que tel de ce qu'il est comme objet en soi. D'autre part, sans l'entendement, seul capable, en se réglant sur l'unité des catégories, de penser à titre d'objets les choses qui apparaissent à nos sens, le phénomène ne

---

<sup>41</sup> Selon les auteurs, les termes observation processus-produit, observation systématique, observation behavioriste, observation prédictive sont utilisés mais recouvrent la même notion.

saurait être fondé” (Encyclopaedia Universalis, 1968, p. 942).

D'autre part, la physique moderne réintègre la réflexion sur la problématique du sujet comme une condition de l'activité scientifique elle-même. Heisenberg a montré qu'on ne peut observer un électron sans créer une situation qui le modifie. En 1927, il admet “ le principe d'incertitude ” qui réintroduit le physicien dans le champ même de l'observation physique. Puis G. Devereux montre ensuite quel parti l'ethnologie pouvait tirer de ce principe commun à toute démarche scientifique. Déjà au dix-septième siècle, dans son tableau intitulé “ Les Ménines ”, Vélasquez avait réintégré le peintre dans l'espace même de sa peinture. Au début du vingtième siècle, en rupture totale avec la psychiatrie classique, Freud réintègre le thérapeute dans le cadre de la thérapie. En psychologie, le béhaviorisme et le positivisme scientifique sont remis en cause, à partir de 1956, par deux psychologues américains, G. Miller et J. Bruner. Leurs travaux mettent l'accent sur les “ états mentaux ” du sujet, sur ses capacités de raisonnement et sur la manière dont il traite l'information. Tous deux déclarent vouloir fonder la psychologie sur de nouvelles bases. J. Bruner déclare chercher à illustrer

À quoi ressemble la psychologie lorsqu'elle se consacre principalement à la signification, comment elle devient une psychologie culturelle, et comment elle doit s'aventurer au-delà des ambitions traditionnelles de la science positiviste, avec ses idéaux de réductionnisme, d'explication causale et de prédiction. [...] Insister sur une explication en termes de “ causes ” nous interdit tout simplement d'essayer de comprendre comment les êtres humains interprètent leur monde et comment nous interprétons leurs actes d'interprétation. Si nous considérons que l'objet de la psychologie (et de toute entreprise intellectuelle) est d'atteindre à la compréhension, pourquoi faudrait-il nécessairement et dans tous les cas comprendre par avance le

phénomène à observer, ce que prétend faire la prédiction ? Les interprétations plausibles ne sont-elles pas préférables aux explications causales, particulièrement lorsque pour parvenir à l'explication causale nous sommes contraints d'artificialiser ce que nous étudions au point qu'il est difficile d'y reconnaître une représentation de la vie humaine ? L'étude de l'esprit humain est si difficile, si profondément empêtrée dans le dilemme d'être à la fois l'objet et l'agent de sa propre étude, qu'elle ne peut limiter sa démarche aux manières de penser empruntées à la physique. Cette tâche est au contraire d'une telle importance qu'elle mérite tout l'éventail des regards susceptibles de contribuer à la compréhension de ce que l'homme fait de son univers, de ses frères humains et de lui-même. (1991, pp. 15-16)

La théorie de Kant et cette déclaration annoncent les principaux apports du cognitivisme aux sciences humaines et les profonds changements que celui-ci va entraîner, les deux principaux étant l'admission de la complexité dans le fonctionnement de tout système et la prise en compte de la subjectivité " pour ramener l'esprit dans le giron des sciences humaines d'où l'avait chassé le long hiver glacé de l'objectivisme " (J. Bruner, in J.-F. Dortier, 1999, p. 21). Les conséquences de cette évolution sur la recherche en observation de classes vont, bien entendu, être importantes.

#### **4.1. Complexité terminologique**

On s'aperçoit qu'à partir du moment où les chercheurs reconnaissent la situation d'enseignement/ apprentissage également comme une situation complexe, une terminologie variée se met en place. Chaque terme correspond à une approche de l'observation qui met l'accent sur une conception particulière servant de cadre de référence générale aux chercheurs. Apparaissent au fil des ouvrages et des articles des termes comme " observation expérientielle "<sup>42</sup>,

---

<sup>42</sup> Cf. définition p.86.

“ observation qualitative ”, “ observation naturaliste ”<sup>43</sup> et la liste n’est pas exhaustive. Les deux premiers termes semblent les plus fréquemment utilisés. Ainsi les chercheurs américains et canadiens emploient le terme “ d’observation qualitative ” qu’ils distinguent de “ l’observation quantitative ”. Le terme “ qualitatif ” fait référence à la nature et à la qualité des paramètres d’une situation. Il a été repris par les sciences sociales et plus particulièrement en anthropologie, discipline dans laquelle les chercheurs ont essayé de recueillir un maximum de données de tous les événements qui se déroulent pendant une situation. L’objectif général de l’approche qualitative est de décrire la situation observée en fournissant des renseignements nombreux et de qualité. Les chercheurs font remarquer que cette distinction de techniques et d’instruments entre l’observation qualitative et l’observation quantitative n’implique pas que l’une soit préférable à l’autre. Ce sont les objectifs de l’observation qui déterminent le choix de l’une ou l’autre, de même que l’une n’est pas exclusive de l’autre. R. Day note que les deux approches sont complémentaires et indispensables en formation de professeurs de langue étrangère<sup>44</sup>. L’ethnographie d’une classe cherche à restituer l’essence de ce qui s’est déroulé en présence de l’observateur. Elle est spécialement formatrice quand l’observateur cherche à avoir le panorama le plus large possible de la leçon plutôt qu’à se centrer sur un aspect particulier de celle-ci. L’utilisation de cette approche permet aux stagiaires, en formation initiale, de prendre conscience de la complexité de toute situation pédagogique. Toutefois, la grande difficulté des approches qualitatives réside dans leur nature même : elles embrassent un

---

<sup>43</sup> M. Postic et J.-M. de Ketele incluent l’observation naturaliste dans l’observation expérientielle.

<sup>44</sup> “ Indeed, a combination of both approaches is important in second language teacher education ”. (R. Day, 1990, p. 44)

tel champ que seul un observateur bien entraîné sera capable d'établir un compte-rendu fiable. Un observateur débutant sera submergé d'informations et ne saura pas déterminer les événements significatifs qui se déroulent en classe.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, des chercheurs comme M. Postic et J.-M. de Ketele préfèrent le terme " d'observation expérientielle " .

L'observation expérientielle s'applique à l'investigation menée à partir de l'expérience d'une situation vécue au fil du temps par soi-même ou d'autres personnes, ce qui explique que le modèle d'investigation soit à prédominance clinique. (M. Postic, J.-M. de Ketele, 1988, p. 129).

Ce terme leur paraît moins réducteur car " l'observation peut être qualitative au départ, et faire émerger des hypothèses qui seront à l'origine d'un recueil systématique de données quantifiables "(*Ibid.*, p. 129).

Si on cherche à distinguer l'observation systématique et expérientielle, on peut remarquer que l'observation systématique est une observation directe, c'est-à-dire sur le terrain, avec comme outils d'observation, des grilles dont les catégories ont soit déjà été établies par une théorie de l'éducation et utilisées comme telles par le chercheur, soit élaborées intuitivement par le chercheur lui-même à partir de ses représentations, de ses croyances et de ses jugements de valeur sans étude de terrain préalable. Ce fut le cas, comme nous l'avons vu précédemment, des premières grilles destinées à observer les enseignants qui cherchaient avant tout à les catégoriser et à les classer selon des critères normatifs moraux et administratifs. Cependant, en raison des résultats peu probants de ces recherches, les objectifs des observations ont profondément évolué et ont fait émerger de nouvelles questions. L'observation expérientielle qui est la suite logique de cette évolution n'a plus comme objectif premier de

systematiser et catégoriser mais de chercher à découvrir, comprendre et analyser le fonctionnement des personnes observées. Elle va donc refuser de prendre en compte les théories de l'éducation déjà existantes ou les catégories préétablies de l'analyse interactionnelle et ne va plus chercher à s'en tenir à l'étude des comportements observables, à leur articulation et à leurs enchaînements. A partir des éléments observables des situations pédagogiques, elle va tenter de comprendre les processus intérieurs des personnes observées, processus inaccessibles directement.

Les termes cités "expérience" et "au fil du temps" donnent ainsi une nouvelle orientation à la recherche. L'être humain est appréhendé dans sa totalité et dans sa subjectivité, qu'il s'agisse de l'observateur ou des acteurs de la situation pédagogique qu'il observe. Alors que l'observation systématique recherche, avant tout, l'objectivité en s'entourant de critères de scientificité, l'observation expérientielle reconnaît que les critères de scientificité des sciences exactes (modèle de référence de toutes les sciences) dans le domaine des sciences humaines ne sont pas transposables directement. Même si d'énormes cloisonnements existent entre toutes les disciplines, ce changement est dû à l'évolution même du domaine des sciences en général où le terme "exact" a été remis en question depuis déjà quelques décennies.

Le terme "exact", appliqué aux sciences de la nature, laisse croire que la réalité serait adéquatement représentée, ce qui n'est jamais le cas. Lorsque les astronomes, par exemple, mesurent la distance du Soleil à la Terre, leur résultat ne peut être exact ; pour la bonne raison que cette distance constamment changeante, n'est même pas définissable. Il n'y a jamais qu'approximation. Il faudrait parler non de "science exacte", mais de "science rigoureuse", ce qui est un pléonasme, car ce qui n'est pas rigoureux n'est pas scientifique. (A. Jacquard, 1997, p. 121)



La grande force des sciences exactes a été, à notre avis, d'admettre la relativité de toute recherche et d'accepter des intermédiaires nuancés entre le vrai et le faux.

Je ne crois pas que les mathématiciens utilisent beaucoup le mot "vérité", du moins pas dans le sens d'un accord avec la réalité. Ils ont simplement mis en place des méthodes permettant de déduire ceci de cela, créant un accord entre tous ceux qui acceptent les règles proposées pour la logique. En ce sens, leurs déductions sont éternelles. Mais l'introduction de nouveaux concepts peut ouvrir des champs encore inexplorés ; ainsi, avec le théorème de Gödel, le domaine de l'indécidabilité s'intercale entre le vrai et le faux. (*Ibid.*, 1997, p. 122)

#### **4.2. Évolution de la place et du rôle de l'observateur**

L'observation expérientielle va également reposer les rôles et la place de l'observateur et de l'observé. En fonction de l'objectif que l'on vise et de la situation dans laquelle on se trouve, la relation entre les acteurs ne sera pas la même. M. Grawitz distingue "l'enquête d'exploration" de "l'enquête de diagnostic". La première considère que le chercheur qui observe un groupe, que celui-ci soit vaste ou restreint, ne pourra pas rester extérieur au milieu observé et sera même parfois obligé de participer à la vie du groupe alors que la deuxième se rapproche de l'expérimentation, l'observateur étant beaucoup plus extérieur à son observation<sup>45</sup>.

Le rôle et la responsabilité de l'observateur sont aussi beaucoup plus grands puisqu'il devra rechercher la signification des comportements observés et les interpréter. L'inférence et la construction supposent qu'il devra appréhender les faits de manière à les rendre intelligibles et à en comprendre le sens, en contexte, à l'aide de comparaisons et d'analyses d'autres situations. L'observateur pourra également analyser une même situation pédagogique

observée selon des perspectives théoriques diverses qui vont lui permettre d'arriver à une vision plus globalisante que lors des observations processus-produit. Cependant, la reconnaissance de la nature identique de l'observateur et de la personne observée entraîne des remises en question qui sont autant de mises en garde. Toutes les recherches montrent qu'il y a modification de la situation pédagogique lorsqu'il y a un observateur présent physiquement dans le champ d'observation<sup>46</sup>.

Le cadre de référence de l'observateur joue un rôle tout à fait primordial selon la fonction et le rôle social qu'il possède et les raisons pour lesquelles il observe, qu'il s'agisse par exemple d'un inspecteur ou d'un professeur-stagiaire en formation. Son degré d'implication dans la situation pédagogique observée, ses caractéristiques personnelles, physiques et psychologiques, ses représentations<sup>47</sup>, les formations qu'il a suivies, son plan de carrière, etc., auront une influence sur la situation observée. La personne observée, souvent influencée par cette présence, cherchera à s'adapter à la personnalité de l'observateur et à comprendre ses attentes pour s'y conformer plus ou moins consciemment. C'est souvent le cas lors d'une inspection. On peut dire que ce schéma de communication est tout à fait particulier puisqu'il place le "locuteur" et "l'allocutaire" dans une relation dissymétrique. R. Canter-Kohn, spécialiste de l'observation en sciences de l'éducation, parle de relations fortes de pouvoir : l'observateur cherchant à connaître l'observé et à le réifier, l'inverse étant impossible.

---

<sup>45</sup> M. Grawitz, *Méthode des sciences sociales*, 1990, précis Dalloz, 8<sup>ème</sup> éd., p. 910.

<sup>46</sup> Ceci est reconnu aussi, comme nous l'avons vu, en sciences exactes.

<sup>47</sup> Celles-ci sont forgées à partir de son expérience d'observateur et parfois d'acteur de ce type de situation, de ses références théoriques, etc..

Le cadre de référence va également influencer les données recueillies puis sélectionnées par l'observateur. En effet, le trop grand nombre de paramètres d'une situation pédagogique ne permet pas à l'observateur de recueillir toutes les données. Consciemment ou inconsciemment, l'observateur opère des choix même si au départ celui-ci ne s'appuie sur aucune théorie déjà établie. Plusieurs études ont montré que les recueils d'indices d'une même situation pédagogique par des observateurs ayant des cadres de référence différents variaient considérablement. La centration sur un objectif choisi, consciemment ou non par les observateurs, est donc fondamentale.

L'observation de terrain sans références théoriques oblige aussi l'observateur à un degré d'inférence et d'analyse beaucoup plus fortes. Comme le soulignent M. Postic et J.-M. de Ketele, il est difficile d'attribuer à une personne observée une intention, uniquement à partir de ses comportements sur le terrain. Un comportement peut avoir plusieurs significations : ainsi un enseignant qui félicite un élève peut réellement le féliciter pour les réponses ou les remarques qu'il fournit et/ou le faire pour motiver et encourager l'élève en difficulté. Les intentions d'un enseignant peuvent être multiples, voire se contredire l'une l'autre. L'observateur ne peut donc établir que des hypothèses à partir des comportements observés. Un entretien avec l'enseignant observé sera nécessaire pour s'assurer de la véracité de son analyse.

L'observateur peut attribuer à un acteur une intention qui n'est pas réelle : il y a en ce cas erreur d'interprétation, l'acteur n'ayant pas la même perception de la situation que l'observateur. En effet, l'observateur ne peut établir son analyse qu'à partir des comportements observés. Il risque fort d'émettre des

hypothèses erronées alors que l'acteur agit par rapport aux connaissances qu'il possède de son groupe et qui se sont affinées au fil du temps.

En d'autres termes, l'observateur a pour cadre une perspective synchronique alors que l'observé possède une perspective diachronique. Les représentations de l'espace-temps dans ce type de relation ne sont pas symétriques. De plus, pour l'acteur observé, de nombreux paramètres et interactions, notamment les interactions affectives, entrent en jeu, paramètres invisibles pour l'observateur qui jouent un rôle variable mais important selon les situations pédagogiques. Une des difficultés pour l'observateur est alors de ne pas s'en tenir à une observation uniquement de type cause-comportement qui retomberait inévitablement dans les travers de l'observation de type behavioriste et occulterait les niveaux de prises de décision et les choix opérés par l'observé. La connaissance des objectifs de l'acteur antérieurement ou postérieurement à la situation pédagogique observée est donc une démarche indispensable à effectuer par l'observateur. On voit donc que la multiplication des outils d'observation est un garant de la rigueur de l'observation.

Le passage de l'observation behavioriste à l'observation complexe qui reconnaît l'importance de la place de l'observateur dans l'approche de la situation pédagogique est donc un des changements importants en observation.

#### **4.3. Classification des principaux types d'observation complexe**

On distingue les observations clinique, naturaliste, ethnologique ou anthropologique, éthologique. Il est toutefois difficile de séparer, avec précision, tous ces types d'observation concernant des domaines aux frontières incertaines et dont les territoires parfois se recoupent. Tous cherchent à

connaître l'Homme dans sa globalité et à le situer dans son environnement. Si certaines disciplines des sciences humaines abordent cet objectif général sous un angle différent, on remarque que dans la littérature abondante et variée, aucun accord de définition minimale sur les termes n'apparaît véritablement.

Ainsi, par exemple, M. Postic et J.-M. de Ketele admettent que le terme " clinique " tel qu'ils le définissent peut s'appliquer à toutes ces observations. En effet, ce terme ne s'applique pas uniquement à l'étude d'un cas ou d'un individu mais également à des situations éducatives qui se déroulent dans le temps et cherchent à restituer le vécu des observés tel qu'il apparaît à l'observateur présent. L'observation clinique cherche à saisir la situation dans sa globalité, sans isoler des variables d'interaction, en identifiant tous les déterminants et en mettant en lumière leur articulation.

La pratique de la psychologie sociale clinique est une pratique d'accompagnement. Le réel de cette clinique, c'est une situation inscrite dans l'espace et dans le temps, complexe et traversée, vécue par les acteurs sociaux. (C. Revault d'Allonnes, J. Barus-Michel, 1981, p. 249)

C'est également le cas des observations anthropologique, éthologique et naturaliste. Toutes ces observations qui admettent la complexité permettent de repérer et de comprendre les interconnexions de toute situation, qu'elle soit pédagogique ou non.

Il semble que ce soit au niveau du rôle joué par l'observateur et de la place qu'il occupe que se situent de subtiles distinctions pouvant, à notre avis, être à tout moment remises en cause selon les caractéristiques du contexte de la situation observée. En observation clinique où la relation est duelle, l'observateur est l'interlocuteur privilégié de l'observé qu'il guide. Son influence est importante car il peut influencer, consciemment ou non, par son

questionnement sur les réponses apportées par l'observé. En revanche, en observation ethnologique, l'observateur va être amené à s'intégrer au groupe, tout en cherchant à rester le plus neutre possible, car il ne peut rester à l'extérieur de la situation observée. F. Laplantine remarque ainsi :

L'observation que l'ethnologue impose par sa présence à ce qu'il observe et qui le perturbe lui-même, loin d'être considérée comme un obstacle épistémologique qu'il conviendrait de neutraliser, est une source infiniment féconde de connaissance. S'inclure non seulement socialement, mais subjectivement fait partie de l'objet scientifique que nous cherchons à construire, ainsi que du mode de connaissance caractéristique du métier d'ethnologue. L'analyse, non seulement des réactions des autres à la présence de ce dernier, mais de ses réactions aux réactions des autres, est l'instrument même susceptible de procurer à notre discipline des avantages scientifiques considérables, pour peu que l'on sache en tirer parti. (1996, p. 24)

#### **4.3.1. L'observation clinique**

L'observation clinique se différencie de "l'observation clinique structurée"<sup>48</sup>. Dans la première, même si *a priori*, la relation observateur-observé est duelle et semble réservée à des cas particuliers, une acception plus large, comme nous venons de le voir, est admise et peut englober non seulement l'étude d'individus mais aussi de situations particulières complexes, comme l'étude d'une classe ou d'une école. Dans la seconde méthode, l'observation clinique structurée, on délimite la situation de manière plus rigoureuse afin de vérifier les conditions d'apparition de certains comportements et d'analyser les démarches que le sujet met en œuvre pour atteindre ses objectifs. L'observateur analyse ainsi les processus mentaux implicites : la méthode piagétienne, l'étude de résolution de problèmes ou la méthode de la réflexion parlée en sont des exemples. Comme le soulignent R.-C. Kohn et

P. Nègre, ce dernier type d'observation pourrait alors se confondre avec l'expérimentation mais

La différence entre observations clinique et expérimentale ne semble pas tant tenir alors au type d'outils utilisés qu'au désir du clinicien de ne pas altérer la spontanéité des conduites et surtout d'avoir une vue aussi globale que possible du sujet observé (individu ou groupe). (R.-C. Kohn et P. Nègre, 1991, p. 59)

Il reste que, dans ces cas, le sujet est toujours pris comme objet de recherche mais il est actif car l'observateur le questionne directement. Le dispositif d'observation mis en place par le chercheur essaie d'interpréter les comportements gestuels ou verbaux de la personne observée avec l'aide de celui-ci. Bien que l'observateur cherche à s'effacer, il peut cependant influencer les réponses du sujet par ses interventions ou ses propres comportements verbaux et non verbaux. D'autre part, le temps d'observation s'allonge. L'observation par unités arbitraires est remise en cause par les nouveaux travaux de recherche puisque la recherche de significations des comportements des acteurs en situation pédagogique est au centre de l'observation complexe. Désormais, l'observation se fait de manière prolongée et approfondie :

Envisager la conduite dans sa perspective propre, relever aussi fidèlement que possible les manières d'être et de réagir d'un être humain concret et complet aux prises avec une situation, chercher à en établir le sens, la structure et la genèse, déceler les conflits qui la motivent et les démarches qui tendent à résoudre ces conflits, tel est en résumé le programme de la psychologie clinique. (Lagache in M. Postic et J.-M. de Ketele, 1988, p. 130)

---

<sup>48</sup> Expression citée par M. Postic et J.-M. de Ketele, *op. cit.* p. 130.

#### 4.3.2. Observation anthropologique ou ethnologique ?

D. Hymes préfère pour sa part le terme “ ethnologie ” à “ ethnographie ” pour toute recherche entreprise dans le domaine éducatif.

Nous avons retenu le terme d’anthropologie et non d’ethnologie<sup>49</sup> puisque selon l’anthropologue Jean Evans, l’anthropologie est le terme le plus général, le plus englobant, et qui reflète la complexité des objets possibles d’observation. C’est dans une perspective anthropologique, c’est-à-dire basée sur le long terme, que l’observation de l’objet d’étude doit avoir lieu. Un même objet d’étude, comme par exemple une école, doit être observé sur plusieurs années, ce qui permet de comprendre et de percevoir ses évolutions et ses changements puis de le relier au contexte social dans lequel il se situe. L’anthropologie s’intéresse aux phénomènes sociaux, à leur description en contexte en tenant compte de l’histoire. Il y a donc une exigence de globalité et de complexité qui ne peut se faire encore une fois qu’en perspective diachronique. Les moindres faits doivent être relevés, recensés et répertoriés non dans le but de dresser un inventaire<sup>50</sup> mais de partir de faits concrets pour établir des relations entre eux. La dimension temporelle est donc de toute première importance. Appréhender un phénomène ou un événement, c’est le relier au contexte, à la totalité sociale dans laquelle il s’inscrit et étudier toutes les dimensions et relations qui sont les siennes. B. Malinowsky intitule ce phénomène “ le fatras des faits ” à partir duquel l’observateur doit dégager un réseau serré d’interactions entre des éléments. La mise en relations de ces interactions permet de produire du sens. Dans les années soixante, E. Sapir fut

---

<sup>49</sup> Nous n’entrerons pas ici dans le débat de la recherche où ces termes sont utilisés selon les écoles, l’histoire de l’aire géographique où ils sont utilisés, etc..

<sup>50</sup> Ce qui fut longtemps le cas au début de la constitution de cette discipline avec les monographies qui se voulaient exhaustives et n’avaient comme objectif que cela.



à la fois anthropologue et linguiste : pour lui l'inconscient, la personnalité, la langue et la culture étaient étroitement articulés. Ses travaux menés conjointement avec B. Whorf montrent à quel point le comportement culturel des membres d'une société est déterminé par la langue qu'ils parlent. D'autres linguistes avec eux ont montré que les notions générales de temps et d'espace, de sujet et d'objet, varient d'une langue à l'autre, ce qui entraîne un relativisme absolu puisque les conceptions du monde et, par conséquent, les cultures sont aussi nombreuses et diversifiées que les langues. C'est à partir de ces années que l'ethnolinguistique s'est développée cherchant tout d'abord à analyser les schémas culturels et mentaux des individus à travers l'étude de la langue et à comparer les usages culturels et sociaux de celle-ci. Les sciences de l'éducation, entre autres, se sont intéressées à cette discipline parce que son objet et ses méthodes de travail lui ouvraient de nouvelles possibilités d'exploration. Si ce type d'observation fait partie des savoirs de l'enseignant, c'est-à-dire d'une culture et d'une réflexion préalable nécessaires à l'observateur de classes en LE, elle nous paraît cependant ne pas pouvoir lui servir directement car l'observation anthropologique s'intéresse aux personnes en milieu naturel alors que l'observation de classe de LE porte davantage sur l'enseignement et sur l'acquisition de la LE dans un milieu artificiel – la salle de classe – que sur l'objet langue lui-même. Elle a donc d'autres finalités. Une fois de plus, ce sont les objectifs de l'observation qui déterminent et orientent l'analyse d'une situation.

#### **4.3.3. L'observation éthologique**

L'éthologie est une discipline scientifique dont les origines sont relativement récentes et qui a subi de profondes mutations au cours des

récentes décennies. Le terme “ éthologie ” désigne l'étude du comportement animal dans des conditions naturelles. Prise dans ce sens, l'éthologie s'est d'abord graduellement développée à partir des travaux de naturalistes européens.

Un peu plus tard, en 1935, Konrad Lorenz fonda, l'éthologie comparative qui a pour but d'étudier les comportements instinctifs, “ coordinations innées (ou préprogrammées) ” considérées comme des caractères propres aux espèces et résultant de la sélection évolutive. Pour lui, les méthodes de l'éthologie sont d'abord l'observation non intrusive dans des conditions aussi significatives que possible pour les animaux. Cette forme d'observation est essentiellement descriptive et qualitative, elle relève donc également de l'observation expérientielle. Cependant, pour donner à l'éthologie un statut scientifique, N. Tinbergen, disciple de K. Lorenz abandonne les méthodes d'observation de ce dernier pour revenir à la méthode expérimentale et quantitative. Expérimentale, par l'introduction de variations (déplacements d'objets, utilisations de leurres) et quantitative par l'utilisation de tableaux de fréquence des comportements observés. Cependant, à l'occasion de certaines expériences, N. Tinbergen utilisa en complémentarité les méthodes quantitative et qualitative. Bien que l'éthologie s'applique à l'étude des comportements des espèces animales autres qu'humaines, ses perspectives réalistes et naturalistes, ses méthodes, ses concepts et découvertes se sont révélés extrêmement pertinents pour comprendre le comportement humain. En outre, l'observation éthologique se veut objective comme l'observation behavioriste mais l'éthologie apparaît plus prometteuse car elle observe les comportements dans leur milieu naturel. Cependant, une de ses limites est de fonder ses

recherches sur le déterminisme biologique alors que le comportementisme accorde beaucoup d'importance à l'apprentissage.

Nous pensons que ces différentes formes d'observation que nous venons de décrire succinctement sont des cadres généraux qui peuvent servir à orienter l'observation de classes. Elles doivent faire partie des savoirs de l'observateur qui pourra y trouver une source de réflexion inépuisable tant au plan méthodologique qu'au plan du savoir. Cependant, nous verrons dans les chapitres suivants qu'en raison de contraintes, notamment de temps, leur adoption comme cadre général relève de la recherche en observation plus que de l'observation formative d'enseignants. L'apprentissage de ces démarches méthodologiques par les enseignants serait trop lourd en raison du temps de formation imparti.

#### **4.4. Évolution de la conception de l'observation dans le domaine des sciences de l'éducation**

Dans ce domaine, nous voyons qu'un glissement s'opère également. Nous passons d'une observation behavioriste à une observation qui permet de prendre en compte la complexité de la situation d'enseignement/ apprentissage. Nous nous appuyerons pour l'appréhender sur deux ouvrages fondamentaux de M. Postic qui traitent de l'observation<sup>51</sup>.

Dans *Observation et formation des enseignants*, paru en 1977 (désormais siglé OFE), ouvrage auquel nous nous sommes référés dans la première partie de ce chapitre, M. Postic énonce les principes fondamentaux de l'observation qui se fondent sur la théorie positiviste, d'une part, et behavioriste, d'autre part. Cependant, il y souligne déjà les difficultés inhérentes à une observation strictement scientifique telle qu'elle a été définie par les sciences exactes au

siècle dernier. La prise en compte de ces difficultés et les recherches qui ont été menées ont permis de faire évoluer la conception de l'observation et de prendre désormais en compte la complexité.

Dans un deuxième ouvrage, publié quelques années plus tard, en collaboration avec J.-M. de Ketele, *Observer les situations éducatives*, (siglé OSE), de nombreuses différences apparaissent<sup>52</sup> et mettent en lumière le passage d'une démarche d'observation qui se veut objective et scientifique à une observation qui réintroduit et admet la subjectivité du sujet observateur.

Tout d'abord, la notion de rigueur est différente. Aux quatre critères fondamentaux indissociables d'une démarche d'observation positiviste, scientifique et rigoureuse (critères de pertinence, de validité, de fiabilité et de transférabilité), on substitue une vision de la science totalement différente. La démarche d'observation réintroduit l'observateur en tant que sujet actif pensant et participant à la construction de la réalité observée. Cette réintroduction et cette reconnaissance de la subjectivité de l'observateur n'empêchent pas celui-ci d'adopter une démarche d'observation et d'analyse rigoureuse. Désormais, le rôle joué par l'observateur dans le processus d'observation est important. On retrouve ainsi ce que nous avons mentionné au chapitre précédent : l'observation en sciences humaines ne peut pas se calquer sur la démarche d'observation en sciences exactes telle qu'elle était conçue dans la théorie positiviste. Le transfert est impossible. Cette représentation de la science est dépassée. En réalité, on assiste à un rapprochement entre les sciences humaines et les sciences exactes. Cette évolution n'a pas été perçue immédiatement par les chercheurs en sciences humaines, coupés des

---

<sup>51</sup> Cf. annexes X à XII, pp. 384-386.

domaines de recherche scientifique. Dans les nouveaux domaines de recherche scientifique qui sont apparus il y a quelques décennies comme la physique quantique, le rôle important joué par l'observateur dans la construction de la démarche d'observation et dans l'analyse de la situation observée a été pris en compte.

On peut dire que l'observation en sciences qu'elles soient humaines ou exactes est désormais considérée comme " la confrontation de la réalité et de l'expérience avec un cadre de référence conceptuel opératoire " (M. Postic, J.-M. de Ketele, 1988, p. 8).

On peut également ajouter un autre critère commun qui définit l'attitude scientifique : c'est le critère de questionnement. Apprendre à questionner la réalité et chercher à la comprendre est désormais une démarche scientifique.

[L'être humain] doit être capable d'entreprendre la reconstitution du chemin, à partir de l'informe bouillie initiale, au prix de l'exploration de multiples impasses, d'innombrables bifurcations vers de nouvelles voies, de ruptures brutales, d'essais, d'erreurs. Pour parvenir à cette compréhension, il lui faut s'échapper par la pensée de l'univers qui l'a produit, le regarder comme s'il le contemplant de l'extérieur et élaborer des questions auxquelles cet univers puisse répondre, c'est-à-dire inventer le langage de la science. [...] De questions en réponses, il construit son explication du monde, ce faisant il se conduit en scientifique. (A. Jacquard, 2001, p. 15)

On voit que l'observateur, et M. Postic l'a souligné dans OSE, est un explorateur qui apprend par tâtonnements c'est-à-dire par essai-erreur. En recherche et en formation, l'erreur est aussi constitutive de l'apprentissage. Par voie de conséquence, on remarque que le statut de l'observation dans une démarche d'observation complexe et expérientielle n'est plus inférieur mais

---

<sup>52</sup> Cf. annexe VIII, p. 381.

complémentaire et distinct de l'expérience et de l'expérimentation<sup>53</sup>. L'observation est la première étape. Elle permet à l'observateur de se construire une expérience qui peut se définir comme une réalité vécue par l'observateur. A partir de son observation et de son expérience, l'observateur peut faire des expérimentations sur le terrain. C'est le dernier volet de cette trilogie. L'expérimentation inclut bien évidemment la volonté de l'observateur d'intervenir par rapport à des objectifs, définis par lui au préalable, en vue d'améliorer ou d'affiner son analyse du terrain sur lequel il désire intervenir. Ainsi, l'expérimentation en situation d'enseignement/ apprentissage d'une LE est le dernier volet de la formation à l'observation de classes et la raison d'être de l'observation. L'observateur, par l'analyse qu'il va faire de la situation pédagogique observée et des conclusions qu'il pourra en tirer, va pouvoir se construire une expérience. Celle-ci lui permettra par la suite de modifier le terrain sur lequel il intervient pendant la phase d'expérimentation. On voit à quel point l'observation-reproduction ne ressort pas d'une démarche scientifique. La reproduction de modèles existants est une démarche de soumission et non d'autonomie. Pour être scientifique, il faut être rebelle aux évidences imposées.

La réintroduction de l'observateur reconnu comme un élément à part entière de la situation d'observation entraîne une redéfinition de la perception. Considérée comme un élément incontournable puisque notre compréhension du monde passe d'abord par nos sens, la perception est décrite négativement. Nos sens (l'ouïe et la vue principalement) sont peu développés, il est vrai, par rapport à d'autres espèces vivantes. Ils empêchent d'atteindre l'objectivité scientifique car ils sont non seulement limités mais défailants.

---

<sup>53</sup> Cf. annexe VIII, p. 381.

Dans OFE, M. Postic parle de “déformations perceptives”<sup>54</sup> de l’observateur. Ces déformations engendrent une évaluation arbitraire de la situation observée. Toutefois, dans ce premier ouvrage, M. Postic, évoque déjà les limites du positivisme : malgré la mise en place de critères scientifiques d’observation, l’objectivité de l’observateur ne peut être totale. Les observateurs centrent leur attention, de manière sélective, en fonction de leurs attentes conscientes ou inconscientes. De plus, au moment de l’analyse des données recueillies, un même acte pédagogique peut être interprété différemment.

En d’autres termes, on voit que la conception de l’observation s’est transformée. La réintroduction du sujet observateur fait redéfinir et affiner par les auteurs, dans OSE, la notion de perception. Celle-ci n’est plus considérée comme un obstacle à l’observation d’une réalité extérieure. La perception fait partie intégrante de l’observation – on ne peut observer qu’à partir de nos sens – mais l’observation est un processus situé bien au-delà car il rend conscientes nos sensations et il les organise pour produire du sens. L’information, apportée par les messages sensoriels puis réorganisée par l’observateur, sert à valider ou à modifier une hypothèse antérieure. La perception résulte d’un processus d’interaction entre l’observateur et l’environnement observé. L’observation est donc un processus intellectuel qui fait appel à l’intelligence et à la capacité d’anticipation de l’observateur.

L’acte de percevoir est dirigé vers un futur immédiat, en ce sens qu’il tend à organiser les sensations en une synthèse qui les dépasse et les transforme en les intégrant en une structure. Les informations recueillies, qui varient en qualité selon les caractéristiques des capacités sensorielles du sujet, sont traitées et construites autour d’une signification. (M. Postic et J.-M. de Ketele, 1988, p. 16)

---

<sup>54</sup> Cf. bibliographie *Observation et formation des enseignants*, p. 20.

De plus, l'étude des comportements observables est également repensée<sup>55</sup>. On passe d'une analyse behavioriste des comportements observables fondés sur le principe de causalité immédiate (un comportement observable produit immédiatement un ou des effets observables) à une redéfinition qui exclut très nettement ce type d'observation. Les comportements sont analysés non seulement par rapport aux objectifs que la personne observée a voulu atteindre mais aussi par rapport à la perception que les autres partenaires (apprenants et observateur(s)) ont eue de ces comportements. Pour éviter le problème de morcellement de l'observation des comportements tel qu'il avait été ressenti dans l'observation behavioriste<sup>56</sup> et, pour inclure dans l'observation de classe la finalité des comportements en fonction d'objectifs, une distinction est introduite par les auteurs entre les termes de " conduite " et de " comportement " : la conduite est un ensemble de comportements organisés et structurés, rationnellement ou non, par rapport à une fin. La prise en compte de la signification des conduites de la personne observée et leur mise en contexte, non seulement dans la situation pédagogique observée mais également dans la situation d'observation<sup>57</sup>, constituent un renouvellement dans la conception de l'observation de classes. L'unité d'observation arbitraire disparaît donc au profit de l'unité naturelle d'observation qui inclut l'étude des conduites de la personne observée jusqu'à la réalisation de ou des objectifs qu'elle a cherchés à atteindre et des réactions et des représentations des autres partenaires en interaction avec la personne observée<sup>58</sup>.

---

<sup>55</sup> Cf. annexe IX, pp. 382-383.

<sup>56</sup> Cf. annexe X, p. 384.

<sup>57</sup> Cf. annexe XVII, p. 393.

<sup>58</sup> Cf. annexe XI, p. 385.



En d'autres termes, la démarche d'observation est une démarche scientifique. Comme toute démarche de compréhension du monde, elle cherche à appréhender les raisons profondes d'un phénomène. Dans le domaine d'observation des situations pédagogiques, l'étude des comportements que ce soit en approche behavioriste ou dans une démarche plus complexe, l'observation de type causaliste est au centre des recherches : on cherche à appréhender les raisons des comportements. Au lieu de penser que les causes et les comportements peuvent se comprendre dans l'immédiateté de l'observation et à partir d'unités temporelles réduites, on va considérer qu'il faut aller chercher les raisons des comportements observés bien au-delà d'un contexte d'observation immédiat et que tout ne peut être expliqué. C'est pour cela que le concept de représentation apparaît et que la notion d'immédiateté temporelle disparaît puisqu'on cherche à appréhender l'être humain dans sa globalité et sa complexité, en quelque sorte depuis sa naissance.

Un nouveau concept, celui de représentation, apparaît donc dans OSE. Dans toute interaction, il y a une partie observable directement, ce sont les comportements des personnes observées, et une partie mentale qui correspond à leurs représentations personnelles. En d'autres termes, les représentations sont des constructions mentales de chaque individu qui interviennent à tout moment : soit elles pèsent sur l'interprétation que celui-ci fera des conduites et des comportements de son ou ses interlocuteurs s'il est observateur, soit elles se traduiront dans ses comportements et ses conduites lorsqu'il agira en tant qu'acteur.

Nous appréhendons le monde qui nous environne en fonction de nos croyances, de nos opinions, en fonction de ce que nous pensons qu'il doit être. Nous nous approprions le réel en lui appliquant notre filtre interprétatif, et nous agissons sur lui en utilisant des modèles qui anticipent sur le comportement de nos partenaires. (M. Postic et J.-M. de Ketele, 1988, p. 18)

On voit également apparaître, toujours dans OSE, et en lien avec ce concept, les notions d'écart et de décalage. On peut relever, par exemple, des écarts et des décalages entre les représentations des différents acteurs de la situation d'observation. Les représentations influent donc sur les comportements. On ne peut pas observer un comportement sans chercher à comprendre ce qui le détermine et quelle est sa finalité. On remarque ici qu'implicitement la reconnaissance de la complexité de la situation d'observation oblige à multiplier les outils d'observation. Aucune grille préconstruite ne peut rendre compte des représentations des acteurs de la situation pédagogique observée. L'entretien avec l'enseignant observé est un des outils d'observation qui peut permettre d'explicitier, partiellement, les représentations.

En ce qui concerne les démarches d'observation, nous remarquons que le cadre général est rigoureusement délimité dans la démarche d'observation positiviste. Les deux démarches proposées<sup>59</sup> dans OSE sont, en revanche, extrêmement succinctes et peu précises. Elles ne permettent pas à un jeune chercheur d'initier un projet de recherche. Certes, la complexité n'autorise, en aucun cas, à contraindre les chercheurs à adopter une démarche d'observation plutôt qu'une autre mais la description de la mise en place d'une recherche, des contraintes et des difficultés rencontrées par le chercheur auraient été des

indications précieuses. Ce flou de la démarche est renforcé par une absence de définition même partielle des termes. Dans OSE, si certains termes comme “ représentation ”, “ comportement ” et “ évaluation ” sont beaucoup plus détaillés que dans le premier ouvrage les termes de “ codage ”, de “ liaison d’identité ”, “ d’éléments perturbants ”, ne sont en revanche ni définis ni exemplifiés et sont laissés à l’appréciation de l’observateur. Si ce dernier n’est pas formé, les démarches proposées ne sont d’aucune utilité si elles ne sont pas accompagnées par un formateur accompagnant.

L’observation est liée aussi au critère d’évaluation. Ce dernier a également évolué. La conception de l’observation dans OFE est de construire des grilles qui permettent de juger de l’efficacité de l’enseignant, de déterminer des critères d’efficacité non arbitraires qui soient valables pour tous. M. Postic note qu’en France l’observation des enseignants par les inspecteurs semble un phénomène bien curieux et spécifique à notre culture. En effet, ce type d’observation-évaluation a les mêmes finalités que l’observation processus-produit, c’est-à-dire un critère de jugement du bon et du mauvais professeur, mais n’introduit aucun critère d’objectivité. Le jugement de l’inspecteur reste subjectif<sup>60</sup>.

Le jugement formulé par l’inspecteur, à la suite de l’observation d’une heure de cours fait par un professeur, apparaît discutable. Le hasard joue : la leçon peut être “ ratée ” ou “ réussie ” selon que le professeur a ou n’a pas une “ classe qui rend ” avec un sujet plus ou moins difficile. Le jugement est absolu, et il ne tient pas compte des facteurs relatifs à l’établissement scolaire, ni à l’intéressé. De plus, il est subjectif : l’inspecteur effectue souvent, consciemment ou inconsciemment, une comparaison

---

<sup>59</sup> Cf. annexe XII, p. 386.

<sup>60</sup> Ce qui rejoint un peu plus loin le problème que nous évoquons à propos de la formation des formateurs d’enseignants.

de ce qu'il voit faire avec ce qu'il ferait lui-même.  
(M. Postic, 1977, pp. 23-24)

De ce type d'observation qui, finalement, portait sur l'enseignant, acteur de la situation pédagogique, on passe, dans OSE, à une observation-évaluation où l'on voit que l'observateur n'a plus la même fonction. J.-M. de Ketele en donne la définition suivante.

Évaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères en relation étroite avec l'objectif fixé, en vue de prendre une décision. (1988, p. 21)

Il opère également une distinction entre jugement et évaluation :

L'objectif de l'évaluation [pendant l'observation] n'est donc pas, contrairement à une certaine croyance et à une certaine pratique, de "porter un jugement". Une différence fondamentale sépare l'évaluation du jugement : l'évaluation est nécessairement orientée vers une prise de décision qu'elle est censée fonder ; le jugement ne suppose pas qu'une décision soit prise, elle est seulement de l'ordre de la constatation, de l'opinion, autrement dit d'une affirmation relative, ce qu'on constate le plus souvent, hélas, dans les conseils de classe. (1988, p. 22-23)

Ce type d'observation-évaluation joue donc un rôle formateur, mais on voit qu'il est orienté pour les enseignants qui sont observateurs-participants, c'est-à-dire observant leur propre classe ou bien s'observant en binôme, système d'observation plus développé dans le système anglo-saxon. À l'issue de cette observation-évaluation, des décisions peuvent être prises mais la détermination des critères d'évaluation pose à nouveau le problème des critères sélectionnés par la démarche d'observation positiviste. Les critères de validité et de fiabilité sont difficiles à déterminer<sup>61</sup>.

Lorsque nous aborderons, au chapitre trois, l'observation de classes dans les trois formations d'enseignants existant à l'Université de Bordeaux 3, nous

verrons que les problèmes d'observation et d'évaluation se posent en des termes différents. Dans les deux ouvrages que nous venons d'analyser, l'évolution de la finalité de l'observation qui passe du jugement à une évaluation constructive de la situation pédagogique observée, se fait dans un cadre général. Or, la prise en compte des contextes est importante car elle influe également sur les finalités de l'observation.

Il semble donc que ces deux ouvrages soient destinés à des chercheurs qui disposent d'un temps de recherche important et d'un savoir conséquent plutôt qu'à des enseignants en formation continue ou initiale, limités dans leur analyse sur leurs pratiques en raison du volume horaire.

C'est donc implicitement la formation de formateurs d'enseignants qui est clairement visée à travers le problème de l'observation de classes. Les formateurs d'enseignants sont majoritairement des praticiens et parfois des chercheurs. Or, ce sont des praticiens-observateurs-chercheurs en didactique dont ces formations ont besoin : praticien pour rester en contact avec la réalité du terrain, observateur pour être extérieur à la situation pédagogique et l'analyser, et chercheur afin de pouvoir construire de nouvelles expérimentations. Les trois conditions doivent être remplies pour pouvoir prétendre dispenser des formations d'enseignants de qualité et innovantes.

#### **4.5. Observation de la complexité et analyse qualitative**

La prise en compte de la complexité a été traitée dans d'autres ouvrages que ceux que nous venons d'analyser. Ainsi l'analyse " qualitative " qui s'oppose à l'analyse quantitative est une démarche d'observation qui décrit une situation observée selon une approche systémique. La situation observée est

---

<sup>61</sup> On note ici que les critères de transférabilité et de généralisation ont disparu.

un système ouvert qui possède des caractéristiques propres. L'analyse qui en sera faite ne peut pas être transférable à d'autres situations pédagogiques étudiées puisque le contexte et les acteurs sont différents. L'analyse qualitative est un outil d'observation suffisamment souple pour pouvoir étudier toute situation pédagogique par essence complexe. Pour comprendre cette démarche d'observation, nous nous appuierons sur un ouvrage américain intitulé *Analyse des données qualitatives* (désormais siglé ADQ) d'A.-M. Huberman et M. Miles en le comparant aux deux ouvrages de M. Postic que nous venons d'analyser. Nous comparerons leur orientation et leur conception et nous étudierons les points sur lesquels ils se recoupent mais aussi leur originalité.

#### **4.5.1. Définition du cadre épistémologique**

Seuls Huberman et Miles décrivent précisément le cadre épistémologique qu'ils ont choisi. M. Postic et J.M.de Ketele le définissent moins clairement mais leurs positions semblent se rejoindre. Huberman et Miles se placent dans le cadre du positivisme logique tout en en reconnaissant ses limites, et en cherchant à l'aménager. Pour eux, les phénomènes sociaux existent non seulement dans les esprits mais aussi dans le monde réel, et on peut découvrir des relations assez stables entre eux.

Il est indubitable que ces phénomènes existent objectivement dans le monde en partie parce que les individus s'en font une représentation commune et reconnue de tous. (1983, p. 31)

À partir de ce postulat, il leur paraît important de mettre au point un ensemble de méthodes valables et fiables, permettant de mettre en évidence ces relations sociales et leurs causes, mais, conscients que l'objectivité totale

est impossible, ils acceptent que d'autres interprétations d'un même fait puissent exister.

Nous voulons interpréter et expliquer ces phénomènes et pouvoir nous dire que d'autres, avec les mêmes outils, parviendraient à des conclusions analogues. Cette position n'exclut pas la résonance intersubjective ou "verstehen", et nous nous refusons à créer une distinction conceptuelle arbitraire entre les approches "idiographique" et "nomothétique" dans une recherche. Aucun phénomène social n'est complètement idiosyncratique ; aucune configuration sociale globale n'est inconditionnelle. (*Ibid.*, p. 31)

Dans OFE, M. Postic pose implicitement une démarche positiviste en cherchant avant tout à définir ce qu'est une observation la plus objective possible. Il pose donc le monde comme une réalité extérieure à l'observateur, que celui-ci perçoit de manière subjective et déformée. Pour réduire le problème, deux conditions sont nécessaires : une méthodologie rigoureuse et une observation ne portant que sur des interactions visibles. Les significations inconscientes de la conduite sont exclues de l'analyse car les instruments d'observation sont impuissants à les décrire.

Quand les champs d'investigation apparaissent délimités, les signes des conduites à observer sont à identifier, répertorier, classer. Leur importance relative, par rapport aux effets constatés sur les conduites d'élèves, doit être saisie, déterminée. Les études objectives se rapportant aux enseignants engagés dans la situation pédagogique ne peuvent se fonder que sur les recherches des interdépendances visibles de comportements entre l'enseignant et ses élèves. (1977, p. 20)

Enfin, dans OSE, M. Postic et J.-M. de Ketele se placent sur un tout autre plan et apportent des éléments de réflexion supplémentaires en précisant les multiples sens du terme "observation" et les implications que le choix de l'un des sens peut avoir par rapport au statut de l'observateur. La difficulté ne porte

plus sur l'opposition objectivité/subjectivité mais sur la polysémie du terme " observation ". L'utilisation d'un même mot pour désigner, tout à la fois, un cadre, un processus, une action, une capacité, un résultat et un jugement entretient nécessairement des confusions. Il est donc de toute première importance de clarifier le terme dès le début d'une formation pour permettre aux observateurs de comprendre qu'à chaque signification correspond une réflexion, des approches et des outils d'observation différents. Si nous parlons d'observation comme aptitude, c'est le problème de la perception et de l'écoute qui sont à développer en observation formative ; si nous évoquons l'observation en tant que cadre, c'est la définition et la délimitation du champ d'étude et sa contextualisation qui deviennent les centres d'intérêt ; si on considère l'observation comme un processus, ce sont les étapes et les outils qu'il faut décrire. Cet ouvrage a donc le mérite de clarifier le concept même d'observation, à la différence de celui d'Huberman et Miles, centré avant tout sur la description de la méthodologie.

Dans OSE, une distinction très nette est à établir entre " observation " et " empathie " :

- l'observation est un processus qui consiste à prendre soit une situation soit une personne et la poser comme objet d'étude, c'est-à-dire établir une distance pour permettre un regard " objectif ", garantie de qualité de l'observation puis de l'analyse. L'observation s'oppose alors à l'empathie, processus qui abolit cette distance en cherchant à se mettre à la place des personnes observées pour mieux appréhender leur ressenti et donc leurs comportements.
- l'observation se place dans une perspective systémique, c'est-à-dire qu'elle étudie une situation dans une perspective dynamique en analysant les relations et les interactions entre les éléments. En cela, elle s'oppose à une



vision analytique qui s'en tiendrait seulement au découpage et à l'analyse successive d'éléments sans les mettre en relation et qui détruirait ainsi la vision globale de cette situation. Cependant, les deux systèmes ne sont pas antinomiques mais complémentaires, à condition que l'observateur ne s'en tienne pas uniquement à la phase d'analyse donc de décomposition des éléments mais cherche, après les avoir nommés et décrits, à les relier à leur contexte.

- l'observation est un processus en spirale. Ce processus d'observation est préalable à l'expérimentation. Il s'en distingue puisque l'observation consiste à se familiariser avec une situation, à la décrire, à l'analyser pour établir des hypothèses alors que l'expérimentation vise à contrôler la véracité des hypothèses émises à partir de l'observation pour revenir en spirale sur le terrain observé. Cette démarche inductivo-hypothético-déductive s'oppose ainsi à la recherche hypothético-déductive où le chercheur émet des hypothèses à partir des publications existantes et vérifie uniquement celles-ci par une recherche planifiée.
- l'observation est un cadre opératoire qui utilise deux grandes catégories d'outils : des outils préconstruits à partir de théories et des outils à élaborer par l'observateur lui-même en fonction de ses objectifs. Ces deux types d'outils servent tous deux la recherche mais si les premiers visent à valider une théorie élaborée par un chercheur, les seconds possèdent en plus une fonction formative : l'élaboration du processus d'observation est conjoint au processus de réflexion et de formation de l'observateur.
- l'observation est aussi une aptitude personnelle. Le développement du sens de l'observation permet le passage du concret vers l'abstrait c'est-à-dire à la verbalisation, à la conceptualisation et à la construction active de concepts ou de lois. Cette " attitude personnelle " se développe en formation et en auto-formation.
- au sens large, l'observation peut aussi désigner un résultat c'est-à-dire les données recueillies sur le terrain et l'interprétation que l'on en fait.

En d'autres termes, l'observation est tout à la fois une mise à distance, un processus, un cadre opératoire, l'étape préalable et distincte à l'expérimentation, un résultat et une aptitude personnelle.

Dans OFE, les mêmes critères sont repris mais sous une forme différente : l'observation est présentée comme un processus situé au-delà de la perception qui rend conscientes les sensations des observateurs et les organise. L'observateur analyse les comportements visibles des acteurs de la situation observée en interaction et dans leur contexte. Cependant, comme nous l'avons déjà noté, les comportements visibles ne peuvent pas être interprétés seulement dans une relation de causalité immédiate mais doivent être remis en contexte, c'est-à-dire reliés à l'intention et aux représentations diverses des acteurs de la situation. La part d'inférence de l'observateur est ainsi plus ou moins grande selon le contexte. Elle peut être réduite au moyen d'outils d'observation comme les interviews, mais l'observation totalement objective n'est pas possible. Entre le premier et le deuxième ouvrage de M. Postic, on peut noter une certaine évolution. Le premier ouvrage se référait à une conception béhavioriste de l'observation, conception appelée " observation processus-produit " : un comportement produisait des effets qui pouvaient être directement observables dans une situation pédagogique. Dans le deuxième ouvrage, on voit que le questionnement sur l'observation est plus ouvert et ne se pose plus en termes de processus-produit. Les différentes formes d'observation quantitative et d'observation expérientielle sont décrites et considérées comme complémentaires pour l'observation de classes.

#### 4.5.2. Comparaison des finalités de l'observation

L'*Analyse des Données Qualitatives* s'adresse à un public très vaste, de chercheurs professionnels, d'étudiants, de gestionnaires ou de spécialistes dans tous les domaines qui requièrent l'utilisation de données qualitatives, alors que l'OFE et l'OSE concernent principalement les responsables des IUFM, chargés de la formation de professeurs stagiaires qui doivent intégrer le système scolaire français. Ce système est soumis à une réglementation stricte et à des contraintes particulières historiques et culturelles anciennes ou contemporaines.

L'ADQ doit servir à permettre l'instauration d'innovations pédagogiques dans certaines écoles des États-Unis. Ce travail est confié à des chercheurs professionnels qui vont mettre en place des équipes de recherche, alors que la démarche inductive de M. Postic est avant tout une démarche de formation, de réflexion des observateurs, ce qui pose le problème des contenus du programme : est-ce une formation à l'observation, à la reproduction d'un modèle ou a-t-elle pour objectif d'innover et de proposer et donc de construire de nouveaux modèles d'enseignement ?<sup>62</sup> On voit ici que le contexte influe et oriente l'observation : d'un côté, le cadre général américain permet d'inventer de nouvelles pratiques, et plus encore est demandeur d'innovations pédagogiques, alors que l'OSE utilise l'observation comme moyen de formation et d'amélioration de l'enseignement dans un cadre scolaire fixé. M. Postic pose le problème en établissant une distinction entre " rénovation ", qui est " une remise à neuf, sans bouleversement, dans la continuité de ce qui existait

---

<sup>62</sup> C'est à notre avis une distinction qui fonde la différence entre une observation qui a pour but d'apprendre à " se conformer à " un modèle défini par une politique gouvernementale comme en France (Éducation Nationale) et la modélisation qui

précédemment ” (Louis Marmoz *in* 1988, p. 215) et “ innovation ” qui marque une rupture avec le mode de fonctionnement en vigueur. Il ajoute que les initiatives de l’innovation pédagogique, en France, reviennent soit aux instances politiques soit à des initiatives isolées liées à une personnalité, ce qui les rend précaires, et bien souvent, les réduisent à des interrogations sans réponse. On peut ainsi déjà se rendre compte que si la formation à l’observation existe, comme c’est le cas en France, elle sert majoritairement à développer une professionnalisation de l’enseignement en fonction de cadres stricts, s’opposant il est vrai à “ la formation sur le tas ”<sup>63</sup>, mais ne laissant pas de place à la construction d’innovations pédagogiques ni institutionnelles ni personnelles. En d’autres termes, l’observation en France est un outil-processus orienté beaucoup plus vers un objectif formatif précis que vers un objectif de transformation d’un système par innovations.

Nous retrouvons le même problème en FLE où pendant longtemps et encore actuellement<sup>64</sup> l’observation directe de classes n’a servi et ne sert qu’à reproduire strictement le modèle des phases de la leçon construit pour la méthodologie audio-visuelle première génération. Actuellement, l’observation de classes a un objectif toujours lié à une démarche plus applicationniste qu’innovante. L’objectif formatif se limite à la reproduction d’un modèle de schéma de classe.

Pourtant, l’absence de contraintes institutionnelles (instructions officielles définissant les programmes) en raison des particularités des publics (publics

---

intègre l’action de construire un modèle à partir de données empiriques recueillies pour améliorer et innover dans les situations pédagogiques.

<sup>63</sup> Ce terme “ non politiquement correct ” a disparu mais cette absence n’empêche pas les situations de perdurer.

<sup>64</sup> C’est encore actuellement le cas du Diplôme d’Aptitude à l’Enseignement du Français Langue Étrangère (DAEFLE) à l’heure où nous écrivons ces lignes.

non captifs) devrait permettre, dans les formations d'enseignants FLE, d'apprendre aux stagiaires à construire des programmes de formation innovants et adaptés aux besoins de ces publics. L'expérimentation de ces programmes et leur observation directe dans les classes permettraient la mise en place d'un parcours systématiquement réflexif sur ces nouvelles pratiques. De plus, l'observation de ces expérimentations développerait la créativité des stagiaires enseignants par la mise en place de pratiques innovantes, mieux adaptées à la demande de ces publics.

#### **4.6. La démarche d'observation complexe**

Dans les trois ouvrages, malgré des objectifs différents, les chercheurs retiennent la démarche inductive pour construire l'observation, que l'observation soit outil de formation ou d'innovation, seule la démarche inductivo-hypothético-déductive est retenue parce qu'elle intègre un processus en spirale. On part de l'observation de terrain pour recueillir des informations, les analyser, émettre des hypothèses théoriques qui servent de moteur à une expérimentation qui elle-même servira de support pour recueillir des observations validant ou invalidant ces hypothèses et ainsi de suite. Seule cette démarche est complète. De plus, elle met en place une dynamique qui permet à l'observateur d'affiner ses outils et son analyse. Cette démarche impose la prise en compte du temps dans toute dimension formative. Il n'est pas possible d'adopter ce type de démarche dans les trois formations d'enseignants que nous décrivons au chapitre suivant car c'est à partir de cette démarche que les formations d'enseignants devraient se construire. Or, certains paramètres bloquent cette mise en place : les contraintes de temps pour le module de pré professionnalisation, la hiérarchisation théorie-pratique pour la maîtrise FLE qui

place le stage en fin de professionnalisation et un héritage historique en méthodologie du FLE pour le DAEFLE.

Cette démarche inductivo-hypothético-déductive complexe d'observation de classes que nous venons de comparer dans ces trois ouvrages est également décrite dans l'ouvrage de R. Galisson et C. Puren, *La formation en question*. R. Galisson distingue huit étapes regroupées en trois phases y sont distinguées :

La première phase inclut

- *l'observation*<sup>65</sup>, qui intègre l'observation de l'objet d'étude pour en préciser les contours ;
- *la formulation*, “ qui est une démarche d'écriture propre à transformer les interrogations du chercheur en un libellé de sujet à la fois concis et précis ” ;
- *la contextualisation*, qui recadre l'objet d'étude “ dans son environnement spatio-temporel et qui répertorie les facteurs multiples qui le déterminent ”.

La deuxième phase, celle de la théorisation<sup>66</sup>, inclut :

- *la problématisation* c'est-à-dire le passage d'un problème particulier à un problème général ;
- *l'investigation*, c'est-à-dire la mise en œuvre par le chercheur de méthodes ou outils appropriés à sa démarche et à son objectif de recherche ;
- *La conceptualisation-théorisation* qui permet l'élaboration d'une théorie interne.

La troisième et dernière phase consiste à intervenir sur le terrain pour valider ou invalider les réponses apportées aux questions posées (1999, p. 121).

---

<sup>65</sup> La phase inductive.

<sup>66</sup> La phase des hypothèses et des déductions.

À chacune des étapes de ces trois phases correspondent des outils et des stratégies d'analyse différents. La multiplication et la diversité de ces outils permettent de rendre compte de la complexité de la situation d'enseignement/apprentissage.

À la lecture de ces différents ouvrages, on s'aperçoit qu'il n'est pas possible d'opposer observation subjective et objective. Les deux démarches se complètent : opposer l'analyse qualitative, donc subjective, à l'analyse quantitative, considérée comme objective, revient à envisager l'observation dans une perspective manichéiste ou disjonctive, comme le souligne E. Morin. A.-M. Huberman et M. Miles arrivent à des conclusions identiques.

En fait, il devient de plus en plus difficile de trouver un quelconque méthodologue solidement installé dans une épistémologie particulière. De plus en plus de méthodologues "quantitatifs", partisans du positivisme logique, utilisent des approches naturalistes et phénoménologiques pour compléter tests, enquêtes et interviews structurés. À l'opposé, un nombre croissant d'ethnographes et de chercheurs qualitatifs se basent sur des cadres conceptuels préétablis et une instrumentation pré-structurée [...]. Peu de positivistes logiques contestent aujourd'hui la validité et la puissance explicative des données subjectives, peu de phénoménologues pratiquent encore l'herméneutique pure. (1983, p. 32)

En ce qui concerne les formations que nous analysons dans les chapitres suivants et dans lesquelles nous intervenons, la démarche inductivo-hypothético-déductive, qui englobe les démarches qualitative et quantitative, est la mieux adaptée et correspond à une réelle professionnalisation des observateurs, futurs enseignants. Cependant, nous montrerons toutes les difficultés de mise en place de ce type d'observation car le volume horaire limité de la formation est un paramètre incontournable et l'originalité de cette

démarche, centrée sur l'observateur-apprenant en formation, requiert du temps. Le volume horaire là aussi joue un rôle limitatif. De plus, en raison également des circonstances et des situations locales, la part de l'observation quantitative ne peut qu'être extrêmement réduite, voire impossible. Au sein des trois formations à l'université, l'observation de classes reste essentiellement un outil de réflexion et de prise de conscience personnelle par l'analyse et la description que peuvent en faire les observateurs. L'analyse qualitative est donc l'outil central de la formation.

Pour terminer cette comparaison, nous allons reprendre et décrire la démarche d'observation et d'analyse qualitative d'A. Huberman et M. Miles qui, contrairement aux deux ouvrages de M. Postic et de J.-M. de Ketele, est très concrètement et précisément décrite. C'est, à notre avis, un ouvrage de référence car il permet d'élaborer une démarche d'observation complète. Nous porterons notre attention sur les premières étapes de l'observation, c'est-à-dire le recueil des données empiriques et nous avons choisi volontairement de décrire plus précisément les premières étapes car ce sont elles qui sont les plus importantes en observation formative. Comme nous l'avons dit, les trois formations d'enseignants que nous avons analysées telles qu'elles sont conçues actuellement n'ont pas mis en place une démarche inductivo-hypothético-déductive complète : dans le cadre du DAEFLE, il s'agit d'une application d'un schéma de classe de type méthodologie audio-visuelle première génération ; dans le cadre de la maîtrise, aucune observation de classes n'est faite avant le stage pratique qui se situe en fin de formation et dans le cadre du modèle de pré professionnalisation de licence en langues étrangères, l'observation de classe sert de sensibilisation à la redécouverte



d'un terrain et d'entraînement à la description de ce terrain. C'est la raison pour laquelle nous ferons un résumé succinct de l'analyse des données et n'en garderons que les items principaux car la description très fouillée d'A. Huberman et de M. Miles s'adresse à notre avis, dans cette partie du moins, plus directement aux chercheurs.

#### **4.6.1. Synthèse de la démarche d'observation qualitative**

L'analyse qualitative est un outil essentiel pour l'observation de classe formative car elle est un cadre conceptuel qui inclut des outils d'observation appropriés à la complexité de la situation pédagogique. L'analyse qualitative, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, se distingue de l'analyse quantitative car elle se présente sous forme de mots plutôt que de chiffres, ce qui permet des descriptions riches et variées en fonction des situations pédagogiques locales observées. Avec les données qualitatives, on peut respecter la dimension temporelle, faire des hypothèses sur les liens de causalité et formuler des explications fécondes.

Ainsi, les différentes phases de la recherche évoquées par R. Galisson s'incluent dans ce cadre, car depuis la description des données empiriques en passant par l'analyse, la théorisation puis l'innovation, toutes s'inscrivent dans ce cadre conceptuel.

Les mots, particulièrement lorsqu'ils s'organisent en un récit, possèdent un je ne sais quoi de concret, d'évocateur ou de significatif qui s'avère souvent bien plus convaincant pour le lecteur, qu'il soit chercheur, décideur ou praticien, que des pages de chiffres. (Huberman et Miles, p. 13)

C'est la raison pour laquelle nous pensons qu'une formation à la description est nécessaire dans le cadre des observations de classe des enseignants et que nous traitons ce point au chapitre cinq.

L'analyse qualitative<sup>67</sup> comprend plusieurs phases : le recueil des données empiriques peut se faire de diverses manières par observation directe ou indirecte, entretiens avec les acteurs de la situation pédagogique. Ces données peuvent être traitées, c'est-à-dire retranscrites. L'analyse proprement dite comporte trois phases : la condensation des données, la présentation des données, et l'élaboration ainsi que la vérification des conclusions.

La condensation des données est un processus qui intervient à toutes les étapes de l'observation et ce, jusqu'à l'achèvement de l'action d'observation. Elle peut intervenir avant même le début de l'observation, lorsque l'observateur décide du cadre et des questions qu'il veut analyser.

La présentation des données signifie que l'observateur a réorganisé ses données. Les formats de présentation sont d'une extrême importance car c'est à partir d'eux que l'on peut mettre en place une analyse qualitative valable et performante permettant de tirer des conclusions et de passer à l'action.

Le format le plus fréquent est la forme narrative mais d'autres formats de présentation paraissent être plus puissants et performants. En effet, l'accumulation de notes ou de rapports alourdit très rapidement le processus d'observation. Elle provoque un manque de lisibilité et de compréhension globale et freine la mise en place de la troisième étape, celle de l'élaboration et de la vérification des conclusions.

Nous allons reprendre cette brève présentation du cadre méthodologique d'observation et de recherche pour mettre à l'épreuve ce qui vient d'être énoncé sous forme de tableau. Celui-ci permet de poser sous une autre forme les différentes questions (Quand ? Quoi ? Comment ?). L'intérêt de ce tableau est

---

<sup>67</sup> Cf. annexe XIII, p. 387.

de permettre aux observateurs de clarifier des étapes qui se présentent dans la réalité de l'observation de terrain comme des faits imbriqués les uns dans les autres<sup>68</sup>.

#### **4.6.1.1. Le recueil des données empiriques**

Deux théories générales s'opposent : l'une préconise la construction au préalable d'un cadre conceptuel et l'utilisation d'outils préconstruits, la seconde préconise une démarche évolutive c'est-à-dire la construction d'outils appropriés au terrain à partir d'une démarche inductive. Ces deux positions extrêmes sont bien évidemment à moduler. Tout observateur arrive sur le terrain d'observation avec une certaine conception de ce terrain, sauf s'il explore des phénomènes mal connus ou des réalités sociales très particulières, et avec des centres d'intérêt particuliers en raison de ses expériences personnelles et professionnelles. Dans le domaine de la recherche, beaucoup de chercheurs en sciences humaines considèrent que le cadre conceptuel doit émerger du terrain au fur et à mesure que les questions de recherche se clarifient, et qu'on ne peut pas prévoir les événements significatifs avant d'aller sur le terrain ; qu'enfin les instruments doivent se construire à partir des propriétés du terrain et de la manière dont les acteurs les appréhendent. Huberman et Miles s'accordent sur cette démarche mais la modulent. Selon les auteurs, il est important que dans un premier temps, le chercheur se construise un cadre rudimentaire par des lectures et le repère de sources d'information sur lequel il pourra s'appuyer par la suite ; une démarche trop inductive risque de faire perdre un temps considérable sans garantie de résultats. En effet, une

---

<sup>68</sup> Cf. annexe XIV, p. 388.

recherche strictement inductive au départ peut parfois aboutir à de simples confirmations de travaux déjà publiés soit ne produire que des banalités.

Dans les formations d'enseignants que nous décrivons au chapitre trois, il nous apparaît important de suivre la démarche préconisée par A. Huberman et M. Miles. Si nous prenons l'exemple du module de pré professionnalisation de licence, les étudiants connaissent bien sûr le terrain qu'ils observent. Tous ont été scolarisés. Mais prendre ce terrain comme objet d'observation non plus en tant qu'élève mais en tant que futur enseignant pour l'analyser leur est très difficile. La lecture d'articles pour leur apprendre à se familiariser avec la didactique, et une connaissance des principaux concepts en DLE, nous paraissent indispensables.

#### **4.6.1.2. Elaboration d'un cadre conceptuel pour le recueil de données**

Un cadre conceptuel pour le recueil des données est obligatoire car il possède une fonction de centration et de délimitation du recueil de ces données. Sans cadre conceptuel, toute recherche est erratique. À la différence du cadre conceptuel en analyse quantitative, qui est déterminé et fixé par avance, le cadre de l'analyse qualitative s'établit dans une perspective évolutive. Il peut être revu au fur et à mesure de la collecte des données, ce qui permet de changer de direction et de sélectionner les données pendant l'observation. Ce n'est qu'une version momentanée de la " carte du territoire "<sup>69</sup>. La présentation condensée sur une page sous forme de cadres conceptuels graphiques est plus " parlante " que sous forme descriptive. On peut considérer que la mise en place du cadre conceptuel se fait en deux étapes. Un deuxième cadre conceptuel avec " prise de risques " est mis en place par l'observateur à

---

<sup>69</sup> Métaphore utilisée par les auteurs et qui désigne la situation sur laquelle porte l'observation.

partir du premier cadre conceptuel général, soit élaboré par l'observateur lui-même, soit provenant de publications antérieures de chercheurs. Par prise de risques, on entend un cadre conceptuel où les flèches entre les variables sont orientées. En effet, si on prévoit un cadre conceptuel avec des flèches à double sens entre toutes les composantes de la situation observée, cela revient à ne prendre aucune décision de centration et de délimitation pour le recueil des données. On en revient à une observation sauvage et, au départ, totalement inductive.

En résumé, un cadre sélectif et spécifique est essentiel, et les connaissances théoriques et les recherches empiriques antérieures sont des données importantes pour l'élaboration de ce cadre.

Tout chercheur ou tout observateur se doit d'élaborer son propre cadre directeur puis d'y projeter les variables et les relations extraites des principales études disponibles, pour situer les chevauchements, contradictions, perfectionnement et redéfinitions. (Huberman et Miles, p. 55)

#### **4.6.1.3. Formulation des questions de recherche**

La formulation des questions de recherche est liée à l'élaboration du cadre conceptuel. Ainsi, plus le cadre conceptuel est général et plus la variété des questions l'est également, plus le cadre conceptuel est limité, plus il restreint le nombre de questions. Les questions vont permettre de rendre plus explicites les hypothèses théoriques. Elles vont pouvoir être hiérarchisées selon les priorités qui apparaissent. Le chercheur/observateur met ainsi en place un certain échantillonnage.

En d'autres termes, l'observateur sélectionne certains acteurs, confrontés à certains problèmes, dans certains contextes. Cette sélection va permettre de choisir les outils de recueil de données dont il va avoir besoin. L'utilisation

d'outils variés et complémentaires permet de mieux appréhender les problèmes. Ainsi, l'observateur peut mettre en place des modes spécifiques d'observations, d'entretiens, de recueil de documents, construire des questionnaires, etc.. Dans un cadre prospectif, il nous semble que l'élaboration d'outils par les observateurs pour l'observation directe de la situation pédagogique doit être complétée par des questionnaires, des entretiens, une méta réflexion sur les concepts, etc..

Les questions de recherche facilitent la mise en place du cadre conceptuel et servent à clarifier le passage à l'échantillonnage, l'instrumentation et l'analyse future. En d'autres termes, elles opérationnalisent le cadre conceptuel. Cependant, la formulation des questions ciblées est un processus itératif qui demande un temps de réflexion approfondie. On peut remarquer ici que l'observateur utilise à la fois un moyen inductif (observation du terrain) et déductif puisqu'il utilise ses connaissances et son expérience pour observer le terrain.

Il est donc important de formuler des questions de recherche le plus rapidement possible afin que celles-ci servent de support à l'observation et permettent de clarifier l'implicite. Il est également important de ne sélectionner qu'un petit nombre de questions. Trop de questions générales ne permettent pas dans un premier temps de faire émerger les problèmes. La formulation des questions de recherche se fait par construction progressive. Il est donc indispensable de prévoir dans les formations une préparation et un entraînement à l'observation. Dans les trois formations d'enseignant comme

nous le signalons, cette phase est soit absente (DAEFLE et maîtrise FLE) soit dérisoire<sup>70</sup> (module de pré professionnalisation).

#### 4.6.1.4. Délimitation du recueil des données

À l'occasion du recueil des données, l'échantillonnage est une opération de réduction, elle aussi obligatoire car, dans l'observation d'un processus complexe, il est impossible de ne pas sélectionner. À la différence de l'analyse quantitative qui travaille à grande échelle pour l'observation, l'analyse qualitative permet aux chercheurs de travailler avec un échantillon restreint de personnes et de milieux. De plus, les échantillons peuvent changer au fur et à mesure de l'élaboration du cadre conceptuel. Autrement dit, l'analyse qualitative est un processus d'investigation qui peut être utilisé pour l'observation de situations locales ciblées où l'observateur/chercheur va établir des comparaisons, cataloguer et classer son objet d'études. Les questions pratiques doivent, cependant, ne pas être oubliées. Il est important de tenir compte du temps imparti pour la recherche, de la possibilité de rencontrer les différents acteurs, et de tenir compte des différents problèmes de logistique qui ne manquent pas de se poser.

On peut regrouper les échantillonnages sous quatre grandes catégories qui sont : le milieu, les acteurs, les événements et le processus. Tous ces paramètres sont à prendre en compte pour formuler les questions de recherche et peuvent permuter ou s'imbriquer les uns dans les autres.

En classe de LE, apprendre à communiquer en LE est l'objectif général. Il peut être intéressant d'étudier quels sont les paramètres qui facilitent ou, au contraire, bloquent la communication. Nous l'évoquons au chapitre quatre. Les interactions, particulièrement développées en classe de LE, y compris à travers

---

<sup>70</sup> Deux séances d'une heure y sont consacrées.

les activités d'apprentissage, sont un des aspects importants dans une formation d'enseignants en LE. L'étude du milieu dans lequel se déroule l'enseignement/ apprentissage d'une LE, la précision de la formulation des questions de recherche et l'élimination des paramètres nécessitent l'accompagnement de formateurs et requiert un volume horaire important.

En formation initiale, et nous l'évoquons au chapitre trois, dans le cadre du module de pré professionnalisation, l'observation de classes se limite à la description de la situation pédagogique observée. L'objectif général de cette observation est d'apprendre aux étudiants inscrits à ce module à décrire, non pas pour juger, mais pour s'entraîner à l'explicitation des phénomènes observés et à l'utilisation d'une terminologie complexe. On pourrait concevoir que l'apprentissage de questions de recherche ferait suite à l'entraînement préalable à l'observation et à la description de la situation pédagogique si ce module devenait un module obligatoire avec un volume horaire suffisant.

#### **4.6.1.5. L'instrumentation**

La question générale essentielle posée est celle de l'utilisation par l'observateur d'instruments préconstruits ou de constructions d'outils en fonction du contexte observé. En ce qui concerne les outils préconstruits, on peut relever et énumérer rapidement leurs avantages et leurs inconvénients.

Tout d'abord, ceux-ci peuvent aveugler l'observateur et le rendre incapable d'observer correctement. De plus, certains ont été construits pour pouvoir être utilisés dans de multiples contextes. Ils visent à l'uniformité alors que la recherche qualitative prend en compte les contextes d'observation et analyse les cas particuliers pour produire des généralités. Enfin, comme nous l'avons vu, les grilles d'observation préconstruites sont utilisées pour des études d'échantillonnage important de population. Toutefois, on peut considérer



que si certaines hypothèses de recherche sont formulées au préalable, on peut planifier le mode de recueil de l'information. Alors que l'observation sauvage entraîne la surcharge de prise de notes et d'informations qui compromettent l'efficacité de l'analyse, l'utilisation d'un instrument unique par plusieurs observateurs a l'avantage de permettre des échanges d'une étude à l'autre. Il faut des outils communs pour construire une théorie, améliorer les prédictions et permettre les innovations; enfin, un chercheur non formé va poser des questions partiales, prendre des notes sélectives, faire des observations peu fiables et fausser les informations qu'il aura enregistrées.

Entre le choix de l'une ou l'autre de ces approches du terrain, il nous semble important de savoir précisément quels sont les objectifs et les raisons de cette observation. Dans le cadre d'une observation formative, l'élaboration d'outils pour l'observation de la situation pédagogique est essentielle puisqu'elle s'inscrit dans une démarche de type constructiviste. Les outils préconstruits sont inappropriés. Ils peuvent seulement servir à l'observateur de support de réflexion et d'analyse pour construire ensuite ses propres repères.

On peut considérer également que ces deux analyses ne sont pas exclusives l'une de l'autre, que l'on peut moduler et panacher les outils pour observer les situations. Certains éléments connus de la situation observée donc prévisibles permettent l'utilisation d'outils considérés comme performants alors que certaines données imprévisibles, recueillies, demandent au contraire la construction d'outils appropriés. L'analyse qualitative permet la révision permanente d'instruments à la différence de l'analyse quantitative, ce qui signifie que la validité et la fiabilité de l'instrument reposent largement sur les

compétences du chercheur. Huberman et Miles soulignent l'importance de ce dernier point.

Très brièvement, notre position est que ce sont les personnes dotées des caractéristiques suivantes qui constituent le plus sûr investissement :

- Une certaine familiarité avec le phénomène et le milieu étudiés.

- Un intérêt affirmé pour la dimension conceptuelle.

- Une approche pluridisciplinaire, par opposition à une formation restreinte ou cantonnée à une seule discipline.

- De solides qualités d'investigateur, comprenant de l'obstination, la capacité à faire parler les gens et la capacité à prévenir une "clôture" prématurée. (1991, p. 81)

D'après eux, ce profil ne correspond pas à celui de l'observateur dans les domaines de la sociologie et de l'anthropologie, où l'absence de familiarité avec le phénomène et le milieu ainsi qu'une solide formation dans une seule discipline sont considérées comme des atouts. À leur avis, le danger de ce point de vue est double. D'une part, une recherche de terrain naïve engendre une surcharge de données qui peut engendrer des risques importants d'erreur. Le problème est avant tout de se dégager du superficiel et de l'anecdotique pour devenir "empiriquement cultivé". En réalité, c'est la carte mentale du chercheur qui doit être développée. D'autre part, une représentation naïve se traduira par des données et des conclusions globales et superficielles et se manifestera par des biais induits par l'observateur ou ses informateurs. Il faut être bien informé pour récolter une bonne information. Nous retrouvons ce problème au chapitre cinq dans l'analyse des rapports de stage effectués par les stagiaires en module de pré professionnalisation. Il y a quelques années, nous n'avions pas fixé de cadre d'observation aux étudiants. Ceux-ci devaient seulement sélectionner quelques points qui leur semblaient importants par

rapport aux observations qu'ils avaient effectuées. Un certain nombre d'étudiants se focalisait sur un point de détail qui aurait pu faire l'objet de recherches pointues dans le cadre d'un doctorat mais qui ne leur donnait pas, en tout cas, une vision globale de la situation pédagogique. Une étudiante avait, par exemple, consacré tout son rapport de stage à l'utilisation de la langue maternelle dans la classe de LE !

#### **4.6.1.6. L'analyse des données**

L'analyse doit se faire tout au long du processus de recueil des données<sup>71</sup>. L'accumulation des données empiriques sur plusieurs mois, pour ensuite pouvoir s'isoler et travailler sur les notes ainsi prises, peut porter préjudice à la qualité du travail, dans la mesure où il n'est pas possible de retourner sur le terrain pour tester les nouvelles hypothèses apparues en cours d'analyse. Ces nouvelles hypothèses peuvent jouer un rôle important puisqu'elles peuvent valider ou invalider les anciennes hypothèses et jouer en quelque sorte un rôle de contrôle et de fiabilité en permettant à l'observateur de se recentrer sur des priorités établies auparavant. L'analyse de notes accumulées fait apparaître la tâche comme écrasante et démotivante pour l'observateur. De plus, le retour constant entre le terrain et la réflexion théorique que ne peuvent manquer de susciter les données recueillies met en place une dynamique nouvelle ; celle-ci favorise la construction de nouvelles stratégies de recueil sur le terrain au fur et à mesure que les analyses s'affinent. La qualité du travail s'en trouve considérablement améliorée. On considère ainsi que les données ont fait l'objet par l'observateur d'un premier traitement. Souvent les données empiriques à la relecture peuvent sembler illisibles et incompréhensibles. Elles peuvent être codées. Il est donc essentiel de convertir ces données brutes manuscrites et

souvent sommaires en transcriptions lisibles et compréhensibles par tous. À la relecture des notes, l'observateur pourra rajouter des éléments qui lui reviennent en mémoire dans ses transcriptions et refaire des liens et des ponts entre différentes notes. Il est important de signaler que ce sont des ajouts et donc une forme de reconstruction de la réalité qui intervient après les données recueillies en observation directe.

Les différentes méthodes d'analyse à partir de ces transcriptions sont les fiches de synthèse, le codage ainsi que la rédaction de communications ou de " mémos ". Des étapes intermédiaires avec discussions et confrontations sont à prévoir entre et pendant ces différents moyens d'analyse. Nous renvoyons pour ces étapes à l'ouvrage d'A. Huberman et M. Miles puisque ces points ne peuvent être abordés dans les formations abordées. Elles relèvent de recherches qui nécessitent encore une fois du temps et des observateurs formés.

Dans le cadre des formations qui nous intéressent, nous avons demandé aux étudiants de pré professionnalisation ainsi qu'aux enseignants en formation au DAEFLE de prendre des notes sur un cahier : la page de droite est réservée à l'observation directe et la page de gauche est réservée aux annotations personnelles des observateurs. Celles-ci provenant de lectures diverses, de leur expérience personnelle ou de leurs représentations viennent compléter leurs prises de notes " sur le vif " de l'observation directe. C'est un début d'entraînement à l'analyse.

---

<sup>71</sup> Cf. annexe XV, p. 389.

Nous pouvons conclure après cette analyse de l'évolution que c'est le statut de l'observateur qui détermine le type d'observation qu'il mettra en place.

On peut distinguer cinq fonctions différentes de l'observation :

- la fonction descriptive de l'observation permet d'observer les phénomènes et de décrire une situation. C'est le cas du module de pré professionnalisation et du DAEFLE.
- la fonction formative : on observe pour agir puis on rétroagit pour former. C'est, à notre avis, la plus importante car la plus complète.
- la fonction évaluative peut être soit normative si l'observateur a un statut hiérarchique supérieur (inspecteur) soit formative pour une modification ou une réflexion sur les actes pédagogiques (formateur de formateurs, collègues).
- la fonction heuristique permet de faire émerger des hypothèses qui seront ensuite soumises à vérification.
- la fonction de vérification d'une hypothèse (mise en place de variables) relève de la recherche.

#### **4.7. L'observation complexe dans trois disciplines : l'anglais langue étrangère, les mathématiques et l'éducation physique et sportive**

La prise en compte de la complexité se retrouve dans toutes les disciplines car les apports du constructivisme et de la psychologie cognitive et les travaux d'E. Morin sur la complexité vont influencer les recherches en didactique de toutes les disciplines. Nous n'évoquerons que très succinctement les travaux de recherches en didactique des mathématiques et de l'éducation physique et sportive (EPS) très éloignées de notre domaine mais nous avons pu à travers de nombreuses lectures en percevoir la richesse et les échanges possibles. Il nous semble particulièrement important d'aller à la rencontre des disciplines éloignées de la DLE. C'est également une autre manière d'aborder la complexité, de croiser les regards. En DLE, nous nous appuyerons sur les

travaux de recherche de la didactique de l'anglais langue étrangère afin de pouvoir établir certaines comparaisons. Certes, l'objet d'enseignement/apprentissage diffère mais on perçoit que les démarches d'observation sont communes. Elles adoptent toutes les trois une démarche inductivo-hypothético-déductive. C'est donc l'observation du terrain qui permet de construire, modifier ou améliorer les formations en milieu scolaire ou extra-scolaire. La nature de la discipline et sa transformation en objet d'enseignement sont au centre de ces recherches. En mathématiques, domaine en perpétuel développement, le savoir savant peut être découpé puis transposé dans les situations d'enseignement/apprentissage. Seuls certains points sont enseignés et abordés dans les programmes scolaires et universitaires<sup>72</sup>.

En revanche, certains chercheurs en EPS considèrent que dans leur domaine, il n'existe pas à proprement parler de savoir savant<sup>73</sup>, on pourrait plutôt parler de discipline agrégative où des domaines extrêmement divers se côtoient sans toutefois pouvoir s'unir et être transposés directement dans les situations pédagogiques :

Ainsi les connaissances scientifiques disponibles concernant le fonctionnement de la machine bio-informationnelle, bio-énergétique et bio-mécanique confrontées à la pratique des A.P.S.<sup>74</sup>, si elles sont utiles à l'enseignement, ne sont jamais enseignées en tant que telles en E.P.S. Elles ne constituent pas les savoirs à enseigner ; l'Éducation Physique doit

---

<sup>72</sup> Il nous a été dit par G. Brousseau, chercheur en didactique des mathématiques, que plus de 1000 théorèmes étaient créés chaque année dans le monde et que ces théorèmes pouvaient être contradictoires et justes.

<sup>73</sup> La réforme Haby de 1967, d'après certains articles consultés, a contribué à instaurer un flou encore plus grand dans ce domaine en accolant au terme "éducation physique" celui de "sportive". Nombre d'enseignants interrogés par les chercheurs considèrent que les conséquences sur les contenus d'enseignement sont grandes puisque, d'une part, l'éducation physique est un domaine qui ne recouvre pas obligatoirement les sports et que, d'autre part, la différenciation avec des clubs sportifs à l'extérieur du cadre scolaire est floue.

<sup>74</sup> Activités physiques et sportives.

donc comme beaucoup d'autres matières, construire ses contenus d'enseignement à partir de pratiques sociales de référence : les activités physiques et sportives (J.-P. Sauviat, 1988, p. 36).

Si on compare la DLE à ces deux disciplines, la langue ne peut pas, par exemple, être découpée par prélèvement, comme peuvent l'être les mathématiques. Les concepts de découpage et de sélection pour enseigner une LE se posent différemment. De plus, à la différence de l'EPS, la langue est un objet qui préexiste totalement à l'enseignement car c'est un outil de communication qui peut s'apprendre en dehors d'un système scolaire. Tout ceci a des incidences sur la manière d'envisager l'enseignement/ apprentissage et donc la formation. Sans un questionnement préalable de la discipline observée et plus tard enseignée, l'observateur non informé risque fort de ne pas comprendre tous les enjeux et d'interpréter de manière erronée ce qu'il observe. Les questions sur la finalité et l'utilité de ces disciplines dans les programmes d'enseignement sont aussi des questions pertinentes pour l'enseignement/ apprentissage des LE.

Il me semble relativement essentiel pour nous mathématiciens d'envisager l'enseignement, même dans le Supérieur, comme s'adressant à des étudiants qui dans l'ensemble ne deviendront pas des spécialistes des mathématiques. Il faut donc voir ce qui va être prioritaire dans nos impulsions didactiques. Si l'on considère que les autres connaissances sont au moins équivalentes aux connaissances spécifiques de la discipline, il faut qu'au niveau de notre didactique on retrouve cet équilibre : pour la plupart de nos élèves, les théorèmes, les propriétés que nous leur enseignons, seront totalement oubliés dans dix ans et nous le savons bien ! Cela ne les gênera pas vraiment si en les étudiant ils ont découvert des méthodes de travail, des modes de pensée qu'ils n'auraient peut-être pas pu acquérir aussi profondément s'ils avaient été "privés de mathématiques". Il est clair que ce qui compte le plus dans ce que nous enseignons à

l'école, c'est ce qui pourra être réinvesti (et non pas répété) à l'extérieur (M. Legrand, 1990, p. 25).

Et C. Amade-Escot, enseignant-chercheur, fait remarquer en parallèle pour l'EPS que

Certaines de ces recherches en cours tentent de mettre en évidence quelles sont les conditions à partir desquelles les contenus enseignés permettront d'atteindre des finalités d'utilité sociale (santé, sécurité, etc.). (1988, p. 36)

On peut noter que les problèmes soulevés dans ces deux citations sont très pertinents pour la DLE. Ils dépassent nettement le cadre du savoir. L'apprentissage de méthodes de travail diverses par le biais d'une discipline quelle qu'elle soit, méthodes qui peuvent être réinvesties par chaque individu dans son parcours social et sa vie personnelle, devrait être un objectif général commun à toutes les disciplines. On voit ce que cette réflexion peut avoir de portée sur la formation des enseignants et sur l'observation de classe par voie de conséquence.

À travers ces deux exemples, on mesure combien la recherche en didactique en coopération permettrait de faire progresser, par confrontation et comparaison, l'épistémologie de toutes les disciplines, d'affiner les concepts existants, de les transférer en les adaptant d'un domaine à l'autre et d'en faire émerger de nouveaux.

#### **4.7.1. Un exemple d'outil complexe d'observation : l'ingénierie didactique appliquée au domaine de la didactique des mathématiques**

Le terme " ingénierie ", d'origine américaine, signifie l'analyse, la conduite, l'évaluation de projet dans quelque domaine que ce soit. Il est apparu en France, dans les années quatre-vingts, et sert de cadre de référence à toute une série de produits didactiques élaborés par des chercheurs. En didactique



des mathématiques, il sert de cadre général et d'outil conceptuel : les chercheurs ont un laboratoire où l'on propose à des élèves des situations d'apprentissage correspondant à des cadres théoriques développés par la recherche, ce qui permet aux chercheurs de contrôler, d'une part, les conditions d'apprentissage et d'appropriation des connaissances par les élèves et, d'autre part, d'observer comment l'enseignant qui reçoit un programme composé de savoirs décontextualisés va s'organiser pour "découper" des savoirs à enseigner. Ces savoirs théoriques sont ensuite recontextualisés par l'enseignant, à l'aide de documents ou de manuels, de manière à permettre leur appropriation par les élèves en classe. La tâche des élèves est donc de traiter la situation (problèmes, cours, etc.) et d'adopter la démarche inverse de celle de l'enseignant. Il leur faut rechercher le savoir proposé par l'enseignant dans un certain contexte, l'extraire de ce contexte pour pouvoir par la suite le réutiliser dans des situations nouvelles. L'élève a ainsi à sa disposition un nouvel outil conceptuel qu'il peut adapter, transformer ou transférer à d'autres situations. Un des moyens d'observation consiste à décrire, au préalable, un processus d'apprentissage d'un contenu fixé en s'appuyant sur des hypothèses théoriques, à faire intuitivement une analyse préalable des effets possibles, puis à observer en situation les effets produits en comparant le processus d'apprentissage hypothétiquement établi par le chercheur avec le processus d'apprentissage réellement mis en œuvre par l'élève observé. On voit ici que la description des caractéristiques des situations pédagogiques est au centre de la recherche et combien la recontextualisation des savoirs retenus par l'enseignant sont essentiels pour donner du sens aux comportements des élèves. L'objectif des chercheurs est également de pouvoir prévoir ces

comportements et de les orienter de manière intentionnelle. L'ingénierie didactique permet peu à peu de mieux comprendre les représentations et les conceptions des élèves sur la matière enseignée, la manière dont ils traitent les informations qui leur sont fournies, les interactions avec l'enseignant et particulièrement l'interprétation qu'ils font de l'attente des enseignants par rapport aux savoirs enseignés. De nouveaux et nombreux outils pour expliquer les comportements des élèves dans une situation d'apprentissage donnée ont été créés. Citons, par exemple, le concept de " saut informationnel " : les élèves mettent en place une procédure lourde et coûteuse pour trouver la solution à un problème parce qu'ils ont rattaché ce nouveau problème à un ancien dont ils connaissaient bien la procédure pour le résoudre. Ceci se fait au détriment d'autres procédures plus performantes et parfois au détriment d'une bonne conceptualisation. L'élève préfère utiliser ce système plutôt que de remettre en cause la procédure habituelle et de perdre ainsi les repères qu'il a acquis. On voit ici que l'ingénierie didactique ne cherche pas à isoler une ou des variables dans un champ de recherches bien délimité mais, au contraire, à prendre en compte le maximum de variables, à étudier les différentes interactions qu'elles engendrent et surtout à replacer cette recherche dans un environnement le plus large possible, tout ceci dans une perspective d'explication donc d'amélioration de la formation des enseignants. On remarque que l'observation de la complexité en didactique des mathématiques inclut le concept de situation didactique et prend en compte, entre autres, les apports de la psychologie, de l'épistémologie et de la sociologie, tout comme l'EPS et la DLE. Ainsi, les didacticiens retiennent des travaux de J. Piaget que la démarche d'accès à la connaissance s'inscrit dans un processus de développement biologique et que

cette connaissance se développe parce que le sujet est en interaction constante avec des objets.

Le modèle canonique du cognitivisme basé sur la description, les différentes étapes du processus mental du traitement de l'information et les niveaux d'analyse de la cognition<sup>75</sup> sont tout à fait essentiels dans ce cadre de recherche.

La psychologie sociale étudie le fonctionnement de l'individu en tant qu'être social, et les interactions auxquelles il est soumis à l'intérieur du (ou des groupes) au sein duquel (desquels) il évolue. On y étudie tous les phénomènes de communication sociale tels que les représentations sociales, l'obéissance, les attitudes, la conformité, l'autorité, etc..

Enfin, " la notion d'obstacle ", concept épistémologique développé par G. Bachelard<sup>76</sup>, permet d'observer de manière complexe toute situation pédagogique.

#### **4.7.2. La didactique en anglais langue étrangère**

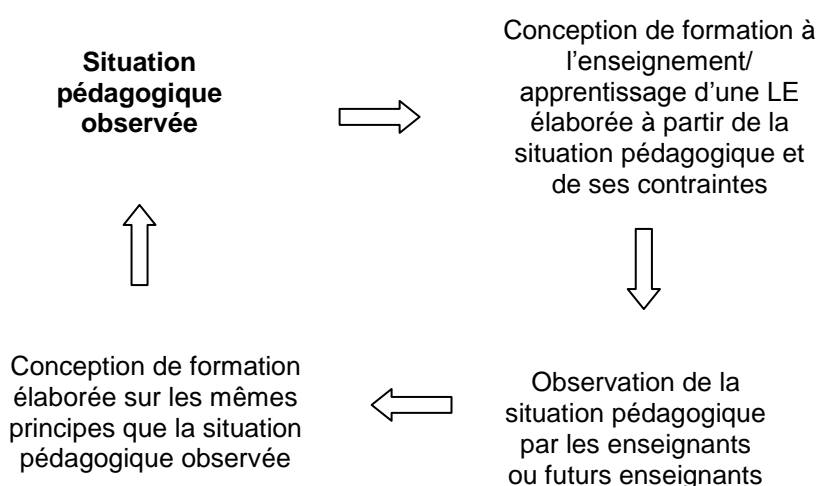
Les travaux de recherche de J.-P. Narcy diffèrent de ceux effectués en didactique des mathématiques car ils ne créent pas de nouveaux concepts à partir de l'observation du terrain. En revanche, ils montrent comment, en adoptant une démarche inductive, on peut (et on doit) concevoir des formations à l'enseignement/ apprentissage d'une LE. Ces travaux nous ont

---

<sup>75</sup> On distingue trois niveaux de fonctionnement : 1) un niveau élémentaire mais déjà très complexifié qui est celui des neurones dont le comportement pourrait être décrit sous forme de réactions binaires (activation/ non-activation) 2) un niveau intermédiaire qui est celui de la pensée organisée en modules spécialisés où s'effectuent des opérations logiques complexes 3) le niveau supérieur est celui des représentations et des intentions conscientes : écrire une lettre ou jouer du piano par exemple exigent de mobiliser des représentations très élaborées.

<sup>76</sup> Ce concept qui se définit comme le passage d'un état d'esprit préscientifique à un état d'esprit scientifique passe par le rejet d'habitudes de pensée et de connaissances acquises antérieurement.

particulièrement intéressés car ils sont, à notre avis, le premier chaînon pour la mise en place de formation d'enseignants. En effet, la situation d'observation englobe la situation pédagogique<sup>77</sup>. Or, la formation des enseignants doit être en adéquation avec les principes mis en œuvre sur le terrain observé. Il est donc intéressant pour les enseignants de pouvoir observer des situations pédagogiques où les principes de l'approche communicative sont appliqués. En effet, si dans les situations pédagogiques observées la centration sur l'apprenant, par exemple, n'est pas prise en compte, l'observation de classes n'aura pas de caractère réellement formatif. Les concepts de l'approche communicative, enseignés théoriquement mais non appliqués sur le terrain, risquent de ne pas porter de fruits : les représentations des enseignants ne seront pas modifiées et ne susciteront aucun changement dans leurs pratiques quotidiennes. La mise en adéquation, des principes méthodologiques de l'approche communicative utilisés pour enseigner et apprendre une LE avec la conception de la formation, est un principe de cohérence fondamental que nous développons dans les chapitres suivants. Nous pouvons le représenter ainsi :



<sup>77</sup> Cf. annexe XVII, p. 393.

Pour construire une formation à l'enseignement/ apprentissage en anglais langue étrangère en autonomie guidée, en milieu exolingue, pour un public adulte très hétérogène, J.-P. Narcy a centré ses observations sur l'apprentissage ou plus exactement sur les apprentissages, c'est-à-dire en prenant en compte tous les aspects de "l'Homme apprenant". Ainsi, en s'appuyant sur les recherches effectuées en psychologie, sciences de l'éducation, neurosciences, linguistique principalement, il a différencié cinq concepts essentiels : les types d'apprentissage, les styles cognitifs, les stratégies d'apprentissage, les techniques d'apprentissage et les attitudes cognitives.

La typologie de Gagné reprise par J.-P. Narcy distingue différents types d'apprentissage : " l'apprentissage par signaux, l'apprentissage par stimulus-réponse, le chaînage, l'association verbale, la discrimination multiple, l'apprentissage de concepts, l'apprentissage de principes (groupes de concepts), la résolution de problèmes ". (1990, p. 110)

Pour les styles cognitifs que l'on peut définir " en termes de prise et de traitement d'informations sensorielles cognitives et/ou affectives ", de nombreuses études dont celle de A. de La Garanderie différencient " dépendant/indépendant du champ ; verbal/imaginatif ; analytique/globaliste ; sérialiste/ globaliste ; réflexif/impulsif ; tolérant/intolérant de l'ambiguïté ; simplificateur/brodeur ; auditifs/visuels " (*Ibid.*, p. 111).

Les stratégies d'apprentissage sont " les stratégies que l'apprenant met en œuvre non consciemment pour apprendre la langue " (*Ibid.*, p.116). Elles peuvent être cognitives et métacognitives. Pour les premières, citons : la répétition, la recherche de précisions, la traduction, l'association, la déduction,

la contextualisation, etc. Quant aux secondes, elles servent l'apprenant à organiser son apprentissage. Ainsi, l'anticipation, les différentes formes d'attention sélective ou anticipatrice, l'organisation personnelle et l'autocontrôle, etc. jouent un rôle fort important, plus particulièrement lorsque l'apprentissage est autonome.

Les techniques d'apprentissage telles que souligner les mots inconnus dans un texte, mémoriser en marchant, répéter mentalement une nouvelle structure, etc. sont “ les diverses manières dont un apprenant procède volontairement pour réaliser une tâche ”. (*Ibid.*, p. 118) : Elles peuvent être imposées par l'enseignant ou choisies par les stagiaires.

Enfin, J.-P. Narcy souligne l'importance de l'attitude et de la motivation des apprenants sans lesquelles les paramètres décrits restent sans suite. Il cite à cet effet S. Savignon qui considère que “ la réussite ultime de l'apprentissage dépendrait très probablement de l'attitude de l'apprenant, [...] nous n'apprenons que ce que nous voulons apprendre ” (*Ibid.*, p.119). En outre, à toutes les étapes de l'apprentissage des langues, l'affect joue un rôle essentiel :

Il convient de rappeler que le comportement affectif joue un rôle à tous les niveaux de l'apprentissage, en particulier à celui de la mémoire et de l'emploi (communication), (influence du cerveau limbique qui filtre tout). (*Ibid.*, p. 154)<sup>78</sup>

Une fois ce cadre général scientifique posé et après une série d'enquêtes aux finalités différentes prenant toutes en compte les besoins des apprenants, J.-P. Narcy a pu établir deux grands types d'apprentissage entre lesquels les apprenants se situent : “ les sérialisants ” et “ les globalisants ”. Les principales caractéristiques se déclinent ainsi :

---

<sup>78</sup> Cette citation renvoie au chapitre A de l'ouvrage de J.-P. Narcy qui décrit les opérations mentales qui régissent la pratique langagière, leur siège et les concepts qui s'y rattachent (pp. 19-53).

“ Sérialisants ”	“ Globalisants ”
- intraverti	- extraverti
- empathie limitée ou peu apparente	- empathie
- se donne un but	- se donne un rôle
- s’isole	- participe
- mais peut suivre en silence	- doit être motivé par le groupe

Il a également montré les attentes des publics interrogés vis-à-vis des enseignants. Celles-ci mettent en évidence les multiples fonctions que l’enseignant remplit et qui varient selon le contexte d’enseignement/ apprentissage. Ainsi, le rôle de conseiller-organisateur dans le cadre d’un apprentissage en autonomie d’une LE est fondamental alors que nous constatons par exemple dans les chapitres suivants que celui de “ formateur accompagnant ” est plus essentiel en formation initiale d’enseignants.

Pour être en accord avec les résultats observés sur le terrain, une méthodologie “ ni contraignante ni uniforme ” se met en place. On voit ici que la prise en compte des apprenants permet de reconnaître l’éclectisme des apprentissages et cette reconnaissance entraîne *de facto* l’instauration d’une pédagogie différenciée pour répondre à la demande, aux besoins et à la diversité des apprenants. L’apprentissage conditionne l’enseignement et non l’inverse. Cependant, J.-P. Narcy souligne l’importance et l’influence du contexte sur la mise en place des formations. Celles-ci ne peuvent être des formations “ clés en main ”, transposables et généralisables à tous les contextes d’enseignement/ apprentissage des LE. La prise en compte de divers paramètres et contraintes contextuelles pour élaborer des programmes, qu’il s’agisse de formations en LE ou de formations d’enseignants, est donc capitale.

Cette remarque rejoint, d'une part, les analyses que nous avons effectuées dans le cadre de notre recherche et, d'autre part, l'importance du rôle et de la formation des concepteurs de programmes.

Il est donc souhaitable que [...] les conseillers et/ou organisateurs aient une excellente formation en didactique des langues qui leur permettent de suivre une méthodologie en toute connaissance. Ceci implique de savoir faire appel aux sciences qui participent à la didactique :

- les neurosciences,
- la psychologie,
- la linguistique,
- les sciences de l'éducation, etc.. (*Ibid.*, p. 218)

Ces trois exemples, en didactique des mathématiques, de l'Éducation physique et sportive et en langue étrangère nous montrent combien la prise en compte de la complexité et l'observation du terrain permet d'ouvrir de nouvelles voies, l'objectif principal et final étant d'améliorer la formation et la qualification des enseignants et de faciliter ainsi les apprentissages.



## **CHAPITRE III - PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE TROIS TYPES DE FORMATIONS D'ENSEIGNANTS DANS UN CADRE UNIVERSITAIRE**

### **DESCRIPTION DU CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE**

#### **5. Cadre général**

L'Université Michel de Montaigne Bordeaux 3 propose trois formations de formateurs pour l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère. Elles sont dispensées au sein de cette université et distinctes de celles qu'offre l'IUFM.

##### **5.1. Module de pré professionnalisation de licence**

La première formation est un module optionnel, intitulé " module de pré professionnalisation ", proposé dans le cadre du cursus universitaire des étudiants de licence en langues<sup>79</sup>. Ce module est destiné aux étudiants qui souhaitent se présenter au concours d'entrée des IUFM, pour devenir professeur des écoles ou professeur des collèges et des lycées. Dans le cadre de la réforme des universités, le volume horaire des modules optionnels a été réduit de moitié, ce qui porte le volume global annuel des enseignements à cinquante-deux heures, volume auquel il faut ajouter les observations de classe effectuées.

Ce module comporte des cours théoriques sur l'évolution historique des différentes méthodologies de l'enseignement/ apprentissage des langues et sur les problèmes de l'évaluation, des cours spécifiques où sont analysés les

manuels scolaires de langue étrangère et leur spécificité, et un stage de seize heures d'observation directe de classes réparties pour moitié entre le primaire et le collège. Une formation à l'observation, préalable au stage et incluse dans la partie théorique, se déroule sur deux séances. Les étudiants prennent en charge toutes les démarches depuis la recherche de stages, les demandes officielles écrites, la gestion du planning horaire, etc.

En d'autres termes, ces observations permettent à l'étudiant de changer de place, au sens spatial et symbolique du terme, de statut et de rôle. Il n'occupe plus la même position hiérarchique (relation de l'enseignant où le rapport de domination est essentiel) mais il n'est pas encore enseignant et ne possède donc aucun rôle d'autorité sur des élèves. Lorsqu'il est dans la salle de classe en tant qu'observateur, sa relation avec l'enseignant n'est pas hiérarchique<sup>80</sup> puisque l'enseignant va jouer auprès de lui le rôle de conseiller et de formateur.

Pour cette première expérience, l'enseignant devient un modèle et une référence temporaire, car il est considéré par l'étudiant comme l'élément essentiel de la situation pédagogique. La majorité des rapports de stage est centrée sur l'observation du "comment enseigner", les savoir faire et savoir être de l'enseignant. À la lecture des rapports de stage d'observation, on remarque, en effet, que les étudiants se focalisent davantage sur les savoir faire et savoir être de l'enseignant que sur ceux des apprenants pour des raisons variées :

---

<sup>79</sup> Ce module est ouvert aux étudiants de toutes les sections de langues de l'université.

<sup>80</sup> Il faut pourtant nuancer car l'observateur et l'observé s'influencent mutuellement. L'observateur modifie certainement les comportements de l'observé qui, en retour, influe sur la rédaction du rapport dont naturellement un exemplaire lui est adressé.

- l’enseignant est un élément unique par rapport au groupe des apprenants, forcément hétérogène et donc plus difficile à observer.
- l’objectif de ces étudiants est d’accéder à cette profession et, dans un système scolaire institutionnel, l’enseignant a une position encore plus centrale que dans un milieu non institutionnel où enseignant et adultes en formation entretiennent des relations bien différentes.
- le faible volume horaire<sup>81</sup> des cours théoriques de cette unité d’enseignement (siglée U.E) est, soulignons-le, optionnelle<sup>82</sup>, dans une discipline totalement nouvelle pour les étudiants. Il oblige les responsables de cette U.E, après avoir rapidement défini la didactique et montré quels en sont les enjeux, à simplifier les concepts et les connaissances sur l’histoire de l’enseignement/apprentissage des LE et les changements qui ont eu lieu dans le temps. Or, ces changements portent sur le “ comment enseigner ”. La réflexion sur le deuxième terme, celui d’apprentissage, n’est donc abordée que par rapport à l’hypothèse “ enseigner, c’est faire apprendre ”. L’étudiant observateur ne va envisager, par exemple, le concept de “ centration sur l’apprenant ” que par rapport au degré d’autonomie que l’enseignant accorde à ses élèves dans des activités d’apprentissage, ce qui se limite bien souvent à une interaction, pendant un moment restreint, entre deux élèves. L’enseignant est donc l’élément central de la situation d’observation en tant que guide-animateur du groupe, détenteur du savoir et décideur.

De plus, en raison de cette place particulière occupée par l’étudiant, on peut noter que son rôle est celui d’un observateur indépendant, c’est-à-dire qu’il observe un groupe sans s’y intégrer et ne cherche pas à modifier la situation observée par une quelconque action, à la différence de l’observateur participant qui s’intègre au groupe et à la vie de celui-ci, comme par exemple l’ethnologue. L’observation indépendante en milieu scolaire est donc fractionnée puisque,

---

<sup>81</sup> Une heure par semaine pendant 26 semaines.

<sup>82</sup> Le volume horaire des U.E varie en fonction de leur dénomination et de leur reconnaissance universitaire. Entre l’U.E 1 fondamentale de licence d’anglais par exemple et l’U.E optionnelle de didactique, ce volume varie du simple au triple : 52 heures annuelles en didactique et 156 heures en U.E 1 fondamentale.

d'une part, l'enseignement/ apprentissage y est extensif et, d'autre part, le temps d'observation est limité. Ce double fractionnement est un paramètre important car il oriente et limite les objectifs d'observation. Tous ces facteurs tendent à obliger le regard de l'observateur à se centrer sur l'enseignant et ses pratiques pédagogiques. À l'issue de ce stage, les étudiants remettent un rapport écrit qui est évalué et pris en compte de manière significative pour l'obtention finale du module<sup>83</sup>. Le module de didactique commence en octobre, mais les deux stages d'observation de classes doivent impérativement se dérouler à partir de janvier, pour aider les étudiants à appréhender très succinctement les contours d'une discipline qu'ils découvrent et à aborder quelques points d'ancrage théoriques sur lesquels ils puissent s'appuyer pour leurs futures observations. Cette organisation permet de relier la théorie et la pratique dans un premier temps. Les étudiants s'appuient sur les concepts évoqués lors du panorama de l'histoire des méthodologies qui leur a été dispensé dans les cours théoriques précédant l'observation des classes de LE en primaire et au collège. Nous reviendrons sur la difficulté à relier concepts et données empiriques dans les chapitres suivants.

Ces observations leur servent tout d'abord à redécouvrir un milieu banal puisqu'ils le fréquentent dès leur plus tendre enfance et à prendre conscience de sa complexité en raison de leur changement de statut, lequel va modifier leurs perceptions et leurs représentations.

Ce stage a été l'occasion pour moi de réaliser et de mieux comprendre les difficultés rencontrées par un enseignant, tant pour l'élaboration d'un cours, le choix des activités, que pour la mise en œuvre de ce travail. En effet, l'enseignant doit sans cesse être capable de se remettre en question en prenant en

---

<sup>83</sup> Le rapport de stage compte pour un tiers de la note finale.

considération le public qu'il a en face de lui, mais aussi il doit déborder d'imagination pour varier et adapter les activités de façon à capter l'attention des élèves. (Rigo S., rapport de stage 2001, p. 11)

La découverte de la complexité se fait aussi avant, pendant et après les stages d'observation : la recherche d'un stage et les difficultés rencontrées développent la prise en charge de leur apprentissage et leur autonomisation. À ce premier stade d'investigation, les étudiants découvrent la place, le rôle et les représentations des langues étrangères dans le système scolaire, l'influence grandissante du phénomène de mondialisation économique et le problème d'uniformisation des systèmes éducatifs qui orientent fortement le choix de la première langue, etc..

Dans un rapport de licence, une autre étudiante remarque que

Le poids des parents est certes un facteur invisible, mais qui joue pourtant son rôle au sein de la classe.[...]. L'enseignante que j'ai observée, pense que beaucoup d'enfants seraient tentés par l'apprentissage de l'espagnol plutôt que de l'anglais, car à l'entendre, l'espagnol a une prosodie chantée. Mais ces élèves choisissent l'anglais – langue universelle – sous l'influence des parents. Autrement dit, pour finir sur un point positif, l'enseignement de l'espagnol à des enfants résulte de leur propre volonté, ce qui est déterminant pour un bon apprentissage. (Chapeau M.-F., année 2001, p. 3)

À un niveau contextuel plus restreint, cette recherche favorise la prise de conscience de la diversification : l'Éducation Nationale n'est pas le système monolithique qu'ils avaient imaginé. Des diversités de tous ordres existent, liées au contexte environnemental immédiat : localisation des écoles en zone rurale, urbaine, en banlieue ; architecture, répartition des locaux ; personnalité des différents sujets (administratifs, enseignants, élèves ; etc.). Les étudiants germanistes (particulièrement depuis quelques années) et hispanistes

signalent, par exemple, leur difficulté pour trouver un stage en école primaire où ces langues sont enseignées.

Pendant l'observation des situations pédagogiques, l'entrelacs de paramètres aussi divers que la gestion de la classe par l'enseignant, les différentes étapes du cours et l'interaction entre les acteurs, l'hétérogénéité des apprenants, les incidents critiques, etc., leur fournissent du matériel si abondant qu'ils ne savent comment sélectionner, organiser les observations recueillies et les hiérarchiser.

Chaque année, et pratiquement à l'unanimité, les étudiants expriment le besoin d'être rassurés après quelques séances d'observations. On mesure alors combien leur déstabilisation est grande. Habités à un système de guidage par rapport aux attentes des différents enseignants (que ces derniers soient universitaires ou scolaires), les étudiants refusent d'assumer et d'effectuer des choix. Le professeur reste avant tout celui qui doit, en dernier ressort, définir les points essentiels à partir desquels ils rédigeront leur rapport. Enfin, de la prise de notes à la rédaction d'un rapport de stage, il leur faut dominer de nombreux problèmes, et particulièrement celui qui concerne la transformation des données recueillies en description. En effet, la définition même de cette description, qui se doit d'être à la fois une description et une analyse, pose problème. Dans les propositions d'outils d'observation, nous reviendrons sur ce problème essentiel qui n'a pas encore obtenu, à notre connaissance, la place importante que la description mériterait d'avoir dans les formations.

De plus, le passage d'un problème spécifique à une problématique<sup>84</sup> les renvoie à la difficulté de conceptualiser les données recueillies. Or, comme nous venons de le voir, leur assimilation des concepts est la plupart du temps insuffisante. Leurs rapports restent bien souvent une description schématique et succincte des situations observées qu'ils n'arrivent ni à conceptualiser ni à relier entre elles.

Pour introduire un nouveau temps de conjugaison, le professeur demande aux élèves d'observer quelques verbes (corpus) et de trouver des similitudes afin de découvrir eux-mêmes la règle. Le repérage des régularités facilite l'apprentissage de la langue étrangère et rassure les apprenants. Ensuite, les explications et les nouvelles notions seront données par l'enseignant. Celles-ci se feront toujours en français à cause de leur complexité. (Athane S., rapport de stage 2001, p. 7)

On peut remarquer à partir de ce simple extrait que

- le terme “ méthode inductive ”, bien que commenté et explicité pendant les cours théoriques, est implicitement donné par le stagiaire sous forme de périphrase : ici, le stagiaire n'a pas relié son observation à un terme précis<sup>85</sup>.
- le passage d'une observation descriptive à une problématique ne se fait pas : le stagiaire ne relie pas son observation, la méthode inductive, à une problématique plus large à savoir le développement de la réflexion de l'élève sur la langue étrangère par des activités de type “ méta ”, activités qui favorisent chez ce dernier tout à la fois la prise de conscience, la mémorisation, la compréhension et l'assimilation de nouvelles connaissances et en fin de compte, son autonomie. En d'autres termes, cette

---

<sup>84</sup> Ici la distinction s'appuie sur une partie de la définition donnée par C. Puren au sens de passage du particulier au général, “ le problème n'est plus lié à la personne de l'enseignant, à tel ou tel apprenant ou encore à telle ou telle situation, mais au processus d'enseignement/ apprentissage lui-même ”. (1999, p. 122)

<sup>85</sup> Ce que signale Yves Reuter qui analyse les dimensions fondamentales de la description et les difficultés de sa mise en place chez les élèves du CP au CE2. En effet, celui-ci signale les mêmes difficultés alors que les classes d'âge sont différentes et entre autres, celle qui consiste à “ gérer le passage d'informations “ en vrac ” sur l'objet à une organisation textuelle ”. (1999, p. 17)

problématique peut elle-même être mise en liaison avec le concept de centration sur l'apprenant, ici le développement de la capacité de réflexion de l'élève. Liaison qui pourrait ainsi déboucher sur une comparaison entre la notion de "centration sur l'apprenant", telle qu'elle a été définie par le Conseil de L'Europe pour des publics adultes, et les nécessaires transformations de cette notion à mettre en œuvre, dans une situation de classe où l'apprenant est la plupart du temps un enseigné<sup>86</sup>.

L'observation de classes entraîne toutefois une modification importante des représentations des étudiants. La découverte de la complexité de la situation pédagogique et des difficultés de la gestion immédiate de la classe nourrissent leur réflexion, et la majorité d'entre eux prennent conscience de l'importance de la formation des enseignants.

Ce stage m'a donné l'opportunité de passer pour la première fois d'un statut d'élève à celui d'observateur, ce qui m'a permis de prendre un certain recul dans mon analyse du processus d'enseignement/ apprentissage en milieu scolaire. Il m'a amené à mieux comprendre la structure des cours, ainsi que les techniques et méthodes mises en œuvre pour assurer l'acquisition de savoirs et de savoir faire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Enfin, j'ai pu me rendre compte de la complexité des relations entre l'apprenant et son apprentissage (T. Renwick, rapport de stage 2001, p. 10).

J'ai constaté que ce métier représente un défi permanent, qu'il nécessite une perpétuelle remise en question de ses [l'enseignant] compétences personnelles pour développer les différentes méthodes de travail chez les apprenants (G. Raulet, rapport de stage 2001, p. 7).

Le métier de professeur est un véritable défi car il a une grande responsabilité ; il doit transmettre des

---

<sup>86</sup> Distinction soulignée par C.Puren tout au long de ses articles qui n'inclut aucun jugement de valeur mais une prise en compte des réalités. Le terme " public captif " est également utilisé par les didacticiens. L'apprenant est en position d'acteur lorsqu'il choisit d'apprendre alors que l'enseigné " captif " est soumis à un régime scolaire et à son organisation.



savoirs tout en gérant sa classe. (Y. Fort, rapport de stage 2001, p. 10)

Comme nous l'avons vu, cette formation est ouverte à tout étudiant en langue étrangère de l'université de Bordeaux 3. En revanche, les deux autres formations d'enseignants étudiées portent uniquement sur le français langue étrangère (FLE). Ainsi, deux types de formation sont proposés : la maîtrise, rattachée à l'UFR des sciences du langage, délivre un diplôme national. Le DAEFLE (diplôme d'aptitude à l'enseignement du français langue étrangère) est un diplôme d'université. La formation se déroule dans le Département d'Études de Français Langue Étrangère, département distinct de celui des Sciences du Langage et de celui des Lettres auquel il est cependant administrativement rattaché.

## **5.2. Maîtrise de FLE**

Le public de maîtrise est majoritairement composé d'étudiants français qui viennent d'obtenir une licence de langues ou de lettres, de quelques enseignants en poste qui ont obtenu un congé de formation et qui suivent cette formation avec des objectifs très différents<sup>87</sup> et, récemment, d'étudiants étrangers qui viennent dans le cadre d'ERASMUS suivre cette formation afin de devenir enseignant en FLE dans leur pays. On assiste donc à une diversification et à une hétérogénéisation du public.

---

<sup>87</sup> La majorité de ces adultes viennent, comme dans la formation du DAEFLE, avec des objectifs beaucoup plus précis que les étudiants de maîtrise : soit ils sont titulaires et ont obtenu un congé de formation professionnelle. Leur objectif principal est alors de distancier leurs pratiques, car tous ressentent la nécessité de trouver de nouveaux outils mieux adaptés à l'évolution du public scolaire soit ils travaillent dans des associations qui enseignent le FLE à des publics extrêmement hétérogènes et dans lesquelles les intervenants ne possèdent pas de formation à l'enseignement du FLE.

Sur les cinq cents heures de formation, trois cent cinquante sont théoriques et cent cinquante heures sont consacrées à un stage pratique. Celui-ci a lieu après la fin des cours, généralement pendant l'été.

À l'issue des cours théoriques<sup>88</sup>, les stages pratiques pour les étudiants français sont le plus souvent effectués soit à l'étranger – ce qui est le cas le plus fréquent –, soit en France. Les étudiants ERASMUS effectuent leur stage dans leur pays, et les enseignants français en formation continue peuvent effectuer un rapport à partir de leurs expériences antérieures. La Maîtrise FLE est donc essentiellement une formation initiale car, majoritairement, les étudiants n'ont peu ou pas d'expérience d'enseignement. On peut noter ici que l'apport théorique est totalement séparé de la pratique, qu'aucune observation de classe n'a lieu pendant l'année, que les étudiants passent directement de la formation théorique à un stage pratique où ils seront enseignants. La démarche d'observation est donc une démarche déductive puisque les étudiants en stage tentent d'appliquer dans leurs cours les concepts qui ont été vus au cours de leur formation théorique. En d'autres termes, on passe d'une formation théorique à une observation participative dans laquelle l'enseignant est à la fois acteur et observateur. L'observation indépendante, où l'étudiant n'est ni enseignant ni apprenant, est occultée. Il nous semble pourtant que ce type d'observation est un chaînon essentiel dans ce cursus, car c'est à partir de l'observation indépendante et d'une pratique réflexive sur les observations effectuées que les étudiants peuvent se former et confronter les observations

---

<sup>88</sup> Le programme des cours regroupés en modules traite du "quoi enseigner" avec l'anthropologie culturelle, de disciplines de référence comme la linguistique et la psycholinguistique, d'analyse de manuels, etc..

recueillies sur le terrain et les concepts enseignés<sup>89</sup>. Les stages se déroulent dans des structures très diverses, scolaires (écoles primaires, collèges, lycées) et non scolaires telles que les Alliances Françaises ou des associations<sup>90</sup>. L'étudiant se place dans une situation spatio-temporelle différente de l'étudiant en pré professionnalisation : il s'agit, comme nous venons de le signaler, d'une observation participante active puisqu'il s'intègre à la vie du groupe-classe et y joue un rôle actif en tant qu'enseignant. Deux problèmes principaux se posent aux étudiants de maîtrise pour ce stage pratique : d'une part, ils ne possèdent pas l'outillage technique pour décrire et analyser l'observation-action. En effet, la rédaction d'un rapport de stage qui favorise une réflexion réutilisable par l'étudiant sera essentielle pour les futures formations à assumer dans d'autres contextes. D'autre part, ils rencontrent des difficultés à mettre en pratique sur le terrain les concepts théoriques provenant de disciplines de référence diverses et variées et les concepts préconisés dans les manuels FLE édités en France. Or, cette mise en relation théorie-pratique est une mise en relation de type déductif qui fait implicitement appel à plusieurs postulats. On admet que les concepts retenus dans ces programmes sont essentiels pour l'enseignement/ apprentissage, que ces outils théoriques donnés à l'étudiant au cours de sa formation et avant le stage vont lui permettre de s'adapter sans difficultés au terrain, que la transposition de concepts en outils de pratiques de classe va de soi, et qu'enfin l'analyse des manuels FLE est suffisante pour permettre à l'enseignant d'être directement opérationnel.

---

<sup>89</sup> Ce type de programme de formation est un exemple mais n'est pas représentatif de tous les programmes de Maîtrise au niveau national. Dans certaines universités, les étudiants de Maîtrise effectuent des stages de courte durée tout au long de l'année. Cours théoriques et stages pratiques sont imbriqués.

On peut analyser cette formation de deux manières : au plan de l'enseignement, " l'applicationnisme " s'opère sur deux types de concepts : d'une part, ceux provenant directement de disciplines connexes telles que la psycholinguistique et, d'autre part, de concepts relevant également de disciplines connexes, mais transposés et adaptés pour les pratiques pédagogiques. L'étudiant de maîtrise, en formation initiale, s'appuiera pendant son stage davantage sur les pratiques pédagogiques préconisées par un manuel et directement utilisables dans la salle de classe que sur des concepts, certes importants, mais qui sont difficilement applicables et transposables sur le terrain.

En d'autres termes, l'étudiant utilisera des activités d'apprentissage pré-établies, tout en se référant intuitivement aux concepts sous-tendus dans la méthode, alors que les concepts émanant de disciplines de recherches spécifiques ne pourront pas, tout au moins dans un premier temps, être mis en application par ces stagiaires sur le terrain en raison de leur manque d'expérience. L'extrait d'un rapport de stage d'une étudiante de Maîtrise est assez parlant à ce sujet.

La période d'observation [que l'école m'avait accordée]<sup>91</sup> m'avait aidée à définir l'orientation que j'allais donner à mes cours. Par ailleurs, j'avais à peu près ciblé le niveau de chaque groupe et choisi les documents pédagogiques susceptibles de les intéresser. Pour exploiter ces documents et parvenir à mettre en place des activités de classe qui soient en adéquation avec des apprentissages, je me suis aidée des cours théoriques pris lors de ma formation. Or, je n'ai pu les parcourir de façon exhaustive car il fallait parer au plus pressé. En effet, il me fallait au minimum dix heures de travail pour préparer une

---

<sup>90</sup> Certaines universités demandent une diversification des stages qui doivent se dérouler dans des organismes culturels et dans des organismes à vocation pédagogique.

<sup>91</sup> Nous résumons ce qui a été dit précédemment.

séance de deux heures et, pendant les deux premières semaines de pratique, je ne savais plus où donner de la tête pour faire correctement mon travail. [...].

J'ai exploité alors des fiches de préparation de leçon et de techniques ou activités de classe qui constituent des fils conducteurs permettant une analyse du processus de préparation d'une leçon. [....].

Je me suis sentie frustrée de ne pouvoir exploiter davantage mes cours théoriques, car c'est lors de la préparation d'activités pédagogiques que j'ai réellement senti le lien entre la théorie et la pratique. Car, si je le savais déjà, j'ai vraiment compris, lors de mon stage, combien la pratique pédagogique s'enrichit grâce aux conceptions théoriques, et inversement. De fait, la préparation de séances de classe m'a permis de donner une dimension nouvelle à mes cours théoriques. (S. Godino, rapport de maîtrise, année 1999/2000, p. 22)

On peut se demander si finalement ce type de formation ne produit pas l'effet inverse, tout au moins à l'un des objectifs généraux initialement prévus, celui de formation des enseignants à l'autonomie. En réservant une part trop grande à des cours expositifs sur des concepts de disciplines connexes, l'étudiant finit par se centrer lors de son stage sur ce qui est le plus accessible, le manuel, et devient ainsi un enseignant de type " applicationniste ", tel que l'a défini R. Galisson.

### **5.3. Formation d'enseignants en français langue étrangère : Le Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français langue étrangère (DAEFLE).**

Dans le cadre du Département d'Études de Français Langue Étrangère, une formation de formateurs de deux cents heures, organisée au rythme d'une seule journée par semaine pour permettre aux salariés de s'y inscrire, propose

un diplôme universitaire<sup>92</sup> pour l'enseignement/ apprentissage du FLE. Le public présente une autre forme d'hétérogénéité. En Maîtrise FLE, seul un petit pourcentage provient du corps enseignant alors qu'au DAEFLE, la majeure partie du groupe est composée d'enseignants francophones et non francophones. Les stagiaires francophones sont enseignants de l'Éducation Nationale (Professeurs des écoles, enseignants certifiés et agrégés) ou étudiants titulaires d'une licence de lettres ou de langues. Les enseignants non francophones sont assistants en lycée ou viennent se former en France de leur propre initiative. Le public d'enseignants est donc très divers dans ses parcours antérieurs : les assistants non francophones ont appris le français comme une langue étrangère et enseignent leur langue maternelle dans les lycées et collèges français ; les enseignants français enseignent soit le français langue maternelle soit une langue étrangère dans le système scolaire.

En d'autres termes, certains de ces enseignants sont expérimentés et ont une longue pratique pédagogique en France ou à l'étranger, d'autres, comme les assistants, commencent à enseigner et se forment " sur le tas ", d'autres encore n'ont jamais enseigné et possèdent seulement les connaissances de leur formation scolaire et universitaire personnelle. La formation comporte une

---

<sup>92</sup> La distinction " national " et " universitaire " est ressentie comme très clairement hiérarchisante dans le domaine du FLE. Le diplôme national est reconnu comme plus monnayable sur le marché que le diplôme universitaire (le diplôme de Maîtrise FLE est indispensable pour enseigner dans les Alliances Françaises en France et à l'étranger). En revanche, certaines Alliances Françaises à l'étranger préfèrent le diplôme universitaire malgré un volume horaire moindre, délivré par des Départements comme le DEFLE de Bordeaux 3 mais qui dispensent une formation à la fois théorique et pratique par le biais d'observation de classes régulières et la prise en charge des classes par les stagiaires en formation.

Le même problème se pose également pour les certifications nationales " DELF " et " DALF " et les diplômes universitaires délivrés par les départements universitaires et les Alliances Françaises. Nous reviendrons sur ce double système qui pose de nombreux problèmes, entre autres, celui d'opposer " universitaire " donc régional à " national " donc, *a priori*, internationalement reconnu. L'université délivrant les deux

partie théorique centrée sur les principaux concepts<sup>93</sup> mis en œuvre dans les manuels FLE, utilisés dans les classes observées, afin de donner une cohérence à ce type de formation, le volume horaire étant restreint. Les observations de classe se déroulent dans le Département où l'enseignement est réparti sur huit niveaux linguistiques : cinq niveaux de débutants, faux débutants et intermédiaires et trois niveaux de perfectionnement<sup>94</sup> organisés selon un système universitaire qui comporte un module écrit, un module oral et un module civilisationnel. Les enseignements sont dispensés sur vingt-huit semaines réparties en deux semestres, à raison de quinze heures hebdomadaires auxquelles il faut ajouter, à chaque semestre, deux semaines : une semaine préalable pendant laquelle les étudiants sont testés et répartis en fonction de leurs résultats, et une semaine d'examens terminaux.

Une distinction très nette existe entre les cours d'initiation et les degrés. Les cours d'initiation linguistique sont basés sur l'enseignement du français général, la compétence orale est particulièrement développée en formation initiale, mais l'écrit est également abordé. Le nombre d'étudiants y est limité.<sup>95</sup> Les manuels FLE de type communicativiste y sont utilisés. Le public multiculturel<sup>96</sup> est composé de jeunes adultes qui ont des motivations extrêmement diverses pour apprendre le français. Les cours des degrés sont répartis selon le système universitaire entre cours magistraux et travaux dirigés. Les observations se déroulent dans les classes d'initiation linguistique et de niveau intermédiaire, réparties sur cinq niveaux, comme nous l'avons dit. Elles

---

types de diplôme reconnaît donc implicitement la supériorité de l'un sur l'autre et semble affaiblir sa crédibilité en plaçant ses propres diplômes au second plan.

<sup>93</sup> Concepts mis en œuvre dans les manuels communicativistes.

<sup>94</sup> Premier degré, deuxième degré et troisième degré.

<sup>95</sup> Une vingtaine.

se déroulent tout au long de l'année. Elles durent une heure et ont toujours lieu au même moment. Elles correspondent, en principe, à la phase initiale d'un cours, c'est-à-dire l'explication d'un dialogue. Cette explication ainsi que sa répétition sont placées en début de chaque unité de manuel avec lesquels les professeurs travaillent majoritairement. Ces observations sont complétées par des entretiens avec les enseignants observés. À la suite de ces observations<sup>97</sup>, trois directions de classe sont effectuées par les stagiaires à différents moments de la formation et à des niveaux différents.

L'observation de classes est à la fois une observation directe et indépendante, l'observateur n'intervient pas pendant les observations, mais cette observation directe doit servir l'observateur. Celui-ci utilisera les données recueillies et les transférera lorsqu'il prendra en charge les classes et deviendra à son tour acteur de la situation pédagogique observée. En d'autres termes, l'observateur est ici, tantôt indépendant, tantôt participant actif. L'observation a ici une visée avant tout modélisante : on observe pour reproduire. Ce type d'observation plonge ses racines dans l'histoire des méthodologies et particulièrement la méthodologie audiovisuelle première génération (MAV) issue du CREDIF où l'on observait le déroulement de la leçon et les phases canoniques afin de les reproduire à l'identique. Or, comme nous l'avons dit, l'organisation des unités des manuels<sup>98</sup> qui se réclament de l'approche communicative (AC) a conservé pour la plupart ce schéma directeur. Cependant, il est difficile de qualifier cette démarche d'observation qui ne nous semble pas déductive puisqu'elle ne cherche à valider aucune théorie. En

---

<sup>96</sup> Soixante nationalités y sont représentées avec une proportion importante d'étudiants européens et asiatiques.

<sup>97</sup> Onze heures au total.

<sup>98</sup> *Libre Échange* en est un exemple.



l'occurrence, l'ordonnancement des phases canoniques de la leçon a déjà été validé par les concepteurs des manuels et ne doit pas être remis en cause ni questionné par les stagiaires observateurs. L'observation n'est pas inductive non plus puisqu'elle ne part pas de données empiriques recueillies par les stagiaires pendant leur observation. Ce type d'observation est donc centré sur une forme d'enseignement imposée par des concepteurs extérieurs à la situation d'enseignement/ apprentissage, reproduit par l'enseignant qui accepte cette démarche sans la remettre en cause et la transmet à des stagiaires observateurs. Nous pouvons dire que, dans ce cas, nous sommes dans une modélisation en boucle et non en spirale. C. Puren souligne que

La relative compatibilité entre la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative (qui visaient toutes deux sensiblement les mêmes publics avec les mêmes enseignants et les mêmes objectifs), a permis qu'au niveau des matériels didactiques l'approche communicative ait pu en France être insérée dans des manuels conservant la structuration de l'unité didactique audiovisuelle. (1998, p. 364)

Même si les activités pédagogiques d'un manuel communicativiste diffèrent au fond, au niveau de la forme il n'en reste pas moins qu'elles sont organisées à partir d'un ou plusieurs dialogues. C'est le cas des manuels *Libre Échange* pour le niveau 1 et le niveau 2. L'observation de classes, limitée et placée en début de séance, se cantonne uniquement à l'observation de l'organisation de l'enseignement/ apprentissage d'un dialogue qui reprend le schéma directeur de la leçon audio-visuelle. On reste ainsi dans le cadre d'une observation modélisante, rassurante pour l'observateur et pour l'observé, parce que cohérente au niveau du contenu et de son exploitation, mais qui ne rendent pas du tout compte de l'éclectisme des activités d'enseignement/

apprentissage, inhérent à l'approche communicative et à la spécificité de cette discipline.

Or, le profil des stagiaires qui suivent cette formation a fortement évolué depuis les années soixante, et leurs objectifs se différencient maintenant très nettement. Dans les années soixante et soixante-dix, les possibilités d'enseigner à l'étranger dans des structures non scolaires comme les Alliances Françaises étaient nombreuses. Un ou deux manuels, *Voix et Images de France* et *De Vive Voix*, se partageaient le marché. La formation se limitait, comme nous venons de le voir, à apprendre aux futurs missionnaires à appliquer rigoureusement et strictement le mode d'emploi des dits manuels et à ne surtout pas s'écarter du chemin balisé. Le structuralisme, au plan linguistique, et le livre du maître, au plan pédagogique, étaient donc les deux "mamelles" du FLE, en quelque sorte les deux piliers de l'universalisme méthodologique.

Depuis quelques décennies, les demandes se diversifient. Certes, l'enseignement du FLE à l'étranger reste une ouverture importante pour les enseignants non francophones et quelques francophones ; cependant, un nombre croissant parmi ces derniers ne cherchent pas nécessairement un emploi à l'étranger mais, grâce à cette formation, développent une réflexion sur leur pratique quotidienne de l'enseignement/ apprentissage du français ou des langues vivantes en France, qu'il s'agisse du cycle primaire ou secondaire. Il y a là un ressourcement et une prise de distance salutaires à double titre : l'observation de classes multiculturelles dans le cadre FLE, différent du milieu scolaire, ouvre de nouveaux horizons aux stagiaires, mais cette ouverture ne peut prendre sens que si des passerelles entre les milieux professionnels où

évoluent les stagiaires et le FLE sont mises en place. Ces passerelles, que l'on pourrait définir comme des temps de réflexion, d'analyse et d'observation comparative des différents milieux professionnels, doivent être incluses dans les programmes de formation et permettre la mise en place par les stagiaires de recherches-actions adaptées à leurs objectifs professionnels, donc différenciées. Il est important de concevoir la formation à partir des stagiaires, de leur parcours, de leur expérience professionnelle et de leurs objectifs, de les laisser aller à la découverte d'un milieu différent, ici l'enseignement du FLE en milieu endolingue, et de les aider à construire des projets innovants dans le milieu professionnel où ils exercent, à partir d'une comparaison et d'une réflexion sur leurs propres pratiques et sur celles des enseignants observés,

Ce système de formation reprend les concepts de "centration sur l'apprenant" puisque le stagiaire s'appuie sur ses connaissances pour distancier ses pratiques. L'analyse de ses pratiques lui permet de construire un projet professionnel en fonction du milieu où il intervient ou interviendra par la suite. Les principes d' "approche cognitive", par une réflexion sur sa profession et ses pratiques d'une part, et, d'autre part, de "pédagogie différenciée" par l'établissement d'un projet personnel en fonction du ou des contextes où le stagiaire enseignera, sont des concepts essentiels identiques intégrés à l'approche communicative. C'est donc leur mise en pratique, à la fois dans les classes observées et dans la formation d'enseignants, qui permettrait de fonder une articulation cohérente entre l'observation et la formation.

Si l'on développe ce nouveau style de formation, il serait intéressant de considérer que ces recherches-actions devraient non seulement s'inscrire dans le temps imparti des programmes de formation mais se poursuivre, pour les

enseignants qui le désirent, au-delà de ce temps. Ces formations d'enseignants pourraient alors se scinder en deux grandes branches : la première en direction de la formation initiale et la deuxième visant la formation continue. Les formations de formateurs pourraient alors, à ce niveau, devenir des centres-relais où les enseignants, par la mise en commun ponctuelle de leurs travaux de recherche, deviendraient acteurs et responsables de leur parcours. Les départements universitaires FLE, parce qu'ils sont centrés sur la didactique en raison des publics qu'ils forment, ont vocation à devenir ces lieux de rencontre et d'échanges professionnels. Ils permettraient de mettre en pratique concrètement le concept " d'éducation tout au long de la vie " que développe depuis quelques années l'Union européenne. La liaison théorie-pratique place donc l'observation de classes au centre de ces dispositifs.

Après cette brève présentation du cadre de recherche, nous allons maintenant, en partant de la description des différentes formations de formateurs qui existent à l'université, voir dans quel cadre s'inscrivent les observations de classe, la place qui leur est attribuée, le rôle qu'elles y jouent, et les problématiques qui en découlent.

## **6. Observations de classes et formation d'enseignants de français langue étrangère**

On peut considérer le problème sous la forme de trois emboîtements successifs, en partant du plus centré pour aller vers le plus ouvert. L'observation de classes d'une situation pédagogique s'inscrit, comme nous venons de le voir, dans le cadre d'une formation qui a des orientations et des objectifs généraux. Cette formation s'inscrit à son tour dans un cadre plus large, celui d'une société. Ces trois cercles sont en interactions permanentes ; mais, autant certaines interactions sont directement observables, autant d'autres ne

peuvent pas l'être. Il est donc essentiel, pour tout responsable de formation, d'explicitier les choix qui ont présidé à la mise en place des formations et voir comment ces choix ont évolué. Une absence de mise en relation de ces cercles aboutit à une formation tronquée. En effet, les stagiaires peuvent suivre une formation sans avoir conscience des ruptures qui peuvent exister entre les différentes parties qui la composent. Il est même possible d'orienter, consciemment ou inconsciemment, la formation vers des objectifs tout à fait différents de ceux qu'il serait souhaitable de mettre en place.

### **6.1. Observation de classes dans le cadre du Département d'Études de Français Langue**

Reprenons l'exemple de la formation du DAEFLE : l'observation de classes, comme il est indiqué sur le tableau en annexe, est une observation qui sert à préparer le stagiaire à diriger une classe<sup>99</sup>. Il y a donc une liaison directe entre observation et direction de classe. Ce lien de cause à effet a une raison historique que nous allons examiner. Cette observation est donc totalement intégrée à la méthodologie, elle est à son service. Cette méthodologie est elle-même inféodée aux choix politiques de l'époque, à l'avancement des recherches en enseignement/ apprentissage ainsi qu'aux représentations sur l'enseignement et sur l'apprentissage. L'observation peut être appelée " observation reproduction " ou " observation modélisante ". La MAV première génération a utilisé l'observation de classes ainsi pour plusieurs raisons :

- au plan pédagogique, tout d'abord, de par les représentations et les croyances de l'époque, on considérait que les phases canoniques utilisées rigoureusement dans l'ordre énoncé étaient un gage de réussite de l'enseignement/ apprentissage puisque ces phases avaient été testées sur le

---

<sup>99</sup> Cf. annexe XVIII, p. 394.

terrain, que l'idée de progression " du plus simple au plus complexe " renforçait cette réussite et que la notion de cohérence devait être forte<sup>100</sup>, etc.

- au plan politique, dans la mesure où la formation était balisée aux niveaux linguistique et pédagogique, les enseignants ne pouvaient qu'enseigner une langue standardisée qui se voulait idéologiquement neutre, un français quotidien ne soulevant aucune question de fond. La langue avait toujours pour vocation de diffuser du français, mais un français réduit à un rôle de langue véhiculaire.

On voit qu'une formation, quelle qu'elle soit, sert en même temps plusieurs objectifs et que ceux-ci diffèrent en fonction du cercle où l'on se place. On peut noter que si l'on n'explicite pas aux stagiaires en formation les relations qui existent entre ces différents cercles, aucune prise de conscience de la part de l'enseignant stagiaire n'est possible. En d'autres termes, les stagiaires qui n'observent que l'exploitation de dialogues afin de reproduire les techniques des enseignants sont dans une perspective " applicationniste". Certes, l'approche communicative a englobé dans ses activités le dialogue qui est souvent présenté dans les manuels en début d'unité, mais l'intégration didactique uniquement autour et à partir du seul dialogue a disparu. " L'unité d'un manuel " se compose d'activités variées pour permettre aux apprenants de prendre conscience de toute la richesse et de la diversité d'une langue. Il semble donc essentiel de montrer aux stagiaires, pendant des temps d'observation même limités, quelques-unes des activités d'apprentissage à

---

<sup>100</sup> La cohérence est forte. Elle se situe, d'une part, dans la conception même du manuel puisque celui-ci est identique du début à la fin. En effet, chaque leçon est structurée autour d'un dialogue oral fabriqué et les activités d'enseignement/apprentissage sont toutes organisées à partir de ce dialogue. C'est ce que C. Puren désigne sous le terme de " concept d'intégration didactique maximum " : aucune activité différente n'est prévue. D'autre part, l'observation de classes ne sert aux stagiaires qu'à assimiler les méthodes d'enseignement prévues par ce type de manuel et à suivre scrupuleusement l'ordre dans lesquelles elles doivent se dérouler selon les concepteurs.

partir de supports différents proposés dans ou en dehors de ces manuels. L'observation d'une seule activité ne peut qu'appauvrir l'observation.

Or, ceci pose problème :

- selon une perspective éthique, le concept de “centration sur l'apprenant” se limite à la mise en activité de celui-ci dans des activités d'apprentissage par rapport à une méthodologie prédéterminée. La prise en compte des besoins spécifiques des étudiants et de leur personnalité, particulièrement dans un contexte FLE où il n'existe pas de contrainte de cursus scolaire, est absente. L'étudiant est un archétype. Ce n'est pas en réalité sur l'apprenant mais sur l'enseignement qu'il y a centration.
- aucune liberté de réflexion n'est laissée à l'enseignant. Celui-ci s'en remet aux dernières théories prônées par les concepteurs. En d'autres termes, le rôle de l'enseignant se réduit au simple rôle d'apporteur de la dite méthodologie à travers un manuel. R. Galisson définit l'enseignant comme “applicationniste” lorsqu'il s'en remet strictement au manuel tel qu'il a été conçu et organisé, ce qui pose un nouveau problème d'ordre éthique. Nous sommes ici dans le dangereux processus de la pensée unique : le remplacement d'une méthodologie qui faisait florès à une époque et l'imposition d'une nouvelle méthodologie pensée par des concepteurs extérieurs à un moment donné en sont la preuve. R. Galisson rappelle ainsi que

Pour un éducateur encore, savoir choisir ses objectifs ne relève pas seulement de la logique, mais aussi de la déontologie, donc de la morale. Or, c'est se tromper d'objectif, quand on est didacticien, que prioriser l'objet par rapport au sujet. [...] Le didacticien dans l'incapacité de se rendre à cette évidence est coupable du même égarement moral que l'enseignant passionné de littérature ou de physique, qui se laisse squatter par sa matière, au point d'en oublier les besoins, les compétences limitées de ses élèves et jusqu'à leur présence, hostile ou résignée, dans la classe. (1994, p. 31)

Si nous partons maintenant de l'approche communicative, nous passons donc du concept d'intégration didactique maximum à celui d'éclectisme. En

effet, les objectifs généraux de l'approche communicative obligent à prendre en compte la complexité de la situation d'enseignement/ apprentissage. Nous prendrons deux exemples observables directement : le passage de la centration sur l'enseignement à la centration sur les apprenants entraîne *de facto* la prise en compte de l'éclectisme en raison de la diversité des apprenants. En d'autres termes, cet archétype, satisfaisant au plan symbolique puisqu'il indique la reconnaissance de la personne en situation d'apprenant, reste insuffisant et inadéquat pour décrire la diversité des apprenants, leurs besoins et leur style d'apprentissage. Il faut donc parler " des apprenants ", et souligner que l'hétérogénéité est donc au cœur de l'approche communicative. Si on prend en compte ces différents publics et leurs besoins, la conception des matériels didactiques, les activités d'apprentissage et les propositions de pratiques ne peuvent être que les plus diversifiées possibles, afin de permettre à chacun d'accéder grâce à des activités différentes à un objectif commun, l'apprentissage d'une langue, mais par des parcours et des chemins originaux.

Le passage, ou plus exactement le rééquilibrage de la réflexion didactique sur l'apprentissage – qui en vient à prendre autant d'importance que l'enseignement – est dû à des paramètres différents, mais concordants entre les différents cercles. Ces paramètres ont une influence indirecte mais très importante sur l'observation de classes :

Depuis quelques années la problématique dominante en méthodologie - du FLE tout au moins - concerne la multiplication, la diversification, la variation, la différenciation, ou encore l'adaptation des modes d'enseignement/ apprentissage et dans ce sens aussi, comme le dit le titre de cet essai, la DLE se retrouve " à la croisée des méthodes ". (1994*b*, p. 7)



L'observation de classes ne peut donc plus servir d'observation-reproduction. L'observation directe sert à présenter non pas l'approche communicative mais les approches communicatives. Il est donc nécessaire de permettre aux stagiaires en formation d'observer des activités d'enseignement/apprentissage les plus variées possibles pour leur permettre de les voir fonctionner dans la pratique et ainsi pouvoir les analyser. On passe ainsi à une observation-réflexion, de type méta, qui permet une analyse et une réflexion de la part des stagiaires en formation par la mise en relation des activités et de leur environnement (situation et dispositif d'enseignant/ apprentissage). De plus, cela les amènerait à repérer les différentes formes de l'éclectisme. Si nous prenons l'éclectisme au sens de variété et que nous considérons que l'éclectisme est la problématique dominante en méthodologie – et notamment en FLE – et que l'on peut la définir comme “ la multiplication, la diversification, la variation, la différenciation, ou encore l'adaptation des modes d'enseignement/ apprentissage ” (*Ibid.*, p. 7), l'observation de classe doit présenter toutes les formes possibles que recouvre l'éclectisme dans les situations pédagogiques observées : depuis l'éclectisme de la langue qu'il s'agisse, entre autres, des registres de langue ou des multitudes d'aspects que revêt la communication tant à l'oral qu'à l'écrit ; de l'éclectisme des supports matériels (variété des supports audio, vidéo, manuels, NTIC, etc.) et de l'éclectisme des modes d'enseignement et d'apprentissage ainsi que l'infinité des interrelations nécessaires entre toutes ces composantes.

Les rôles se transforment : les observateurs vont pouvoir construire une réflexion personnelle à partir de leurs observations et l'enseignant ne sera plus

un modèle, mais une personne-ressource pour les aider et les guider dans la mise en place de leur parcours différencié.

En nous reportant à notre tableau<sup>101</sup>, nous voyons que l'observation de classes, telle qu'elle existe dans cette formation DAEFLE, est en contradiction avec cette problématique actuelle. En effet, l'objectif général des observations de classes est encore centré sur l'observation de type " applicationniste ".

Comme le souligne C. Puren,

L'absence de perception de l'éclectisme chez les didactologues français de FLE renvoie donc à leur conception de la didactique comme d'une discipline de construction et de proposition d'innovations cohérentes, ce en quoi ils perpétuent la tradition didactique des origines du FLE, à la fin des années 50 et au début des années 60. C'est pourquoi les seuls cours qu'ils citent volontiers sont ceux qu'ils pensent pouvoir présenter comme des applications plus ou moins cohérentes de méthodologies constituées comme *Voix et Images de France* pour la méthodologie audio-visuelle ou *Archipel* pour l'approche communicative. C'est pourquoi aussi ils ne peuvent ou ne veulent inclure dans leur champ d'observation des pratiques d'enseignement qui leur apparaîtraient comme déstructurées, voire incohérentes et régressives. À un certain niveau d'analyse, on peut se demander en effet avec eux ce que la didactique peut bien avoir à gagner dans la mise en évidence de ce qui serait sans doute interprété par beaucoup (et par tous ceux qui lui veulent du mal !) comme des échecs de son action sur son propre terrain. À un autre niveau – celui de la réflexion de la didactique sur elle-même – on voit par contre tout ce qu'elle a à perdre en ne travaillant pas sur ses propres limites. (1994, p. 17)

Nous voyons bien ici l'importance de la connaissance du cadre de référence méthodologique. Une observation de classes uniquement basée sur la compréhension orale d'un dialogue est en complet décalage avec la conception générale du matériel didactique communicatif utilisé. Certes, celui-ci

inclut cette activité mais il ne la place pas comme référence centrale de la formation, comme c'était le cas dans les matériels didactiques des années soixante. Si nous replaçons enfin le cadre de la formation à l'approche communicative dans un cadre plus vaste, à savoir le cadre européen, nous nous apercevons que l'approche communicative a été adoptée dans tous les organismes chargés des formations en langue étrangère pour les adultes, mais également dans les programmes officiels scolaires de la majorité des pays européens, et que les principaux concepts développés dans ce type d'approche, tels les parcours différenciés et l'autonomie, sont repris non seulement au niveau des apprenants mais aussi dans les formations de formateurs.

Or, en regardant le descriptif de la formation à l'observation du DAEFLE, nous voyons d'une part, la distorsion qui s'est installée entre observations de classes et méthodologies à l'intérieur même de la formation, et d'autre part, l'orientation générale de la formation qui ne replace pas le FLE dans un cadre plus vaste malgré des professeurs stagiaires enseignant d'autres LE, Or, présenter le FLE dans une perspective isolationniste, sans le replacer au sein d'une politique linguistique européenne, en fait une discipline coupée des autres. Cette position était viable dans les années soixante, en raison de facteurs politiques essentiels comme ceux de la décolonisation et la tendance hégémonique de l'anglais. Actuellement, cette position n'est plus tenable, le FLE ne peut exister qu'en rejoignant le cadre plurilinguistique que l'Europe met en place depuis déjà plusieurs dizaines d'années. La réflexion sur l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères est au cœur des

---

<sup>101</sup> Cf. annexe XVIII, p. 394.

objectifs européens. Sauvegarder les langues/cultures qui font partie du patrimoine humain est un des enjeux du vingt et unième siècle. La primauté de la langue anglaise est un fait incontournable, mais elle ne doit pas amener à exclure l'existence des autres langues, que celles-ci soient officielles ou non. C'est en unissant, rénovant et innovant dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères que ce problème doit être globalement envisagé. Une politique commune qui tienne compte des diversités est indispensable. Cette politique existe déjà, même si de nombreux obstacles se dressent encore devant elle. Nous citerons un extrait d'un ouvrage de synthèse qui vient de paraître<sup>102</sup> et qui montre bien, que, même si l'ouvrage se centre sur l'enseignement/ apprentissage de toutes les langues étrangères en Europe en milieu scolaire, le problème déborde largement ce cadre et concerne tous les milieux, y compris les milieux non institutionnels.

On trouve, dans les systèmes éducatifs en Europe, plus de 40 langues indigènes. Qu'elles soient utilisées comme langue d'enseignement ou enseignées en tant que telles, leur présence dans les systèmes témoigne clairement du désir de sauvegarder le patrimoine linguistique européen (...). La promotion et la préservation de toutes ces langues sont devenues des priorités de grande importance tant au niveau national qu'à l'échelle européenne (pp. 7-8).

## **6.2. Observation de classes dans le cadre du module de pré professionnalisation des licences en langues étrangères**

Le stage d'observation de classes joue également un rôle important, on pourrait dire fédérateur, puisqu'il concrétise sur un plan pratique tous les apports théoriques reçus en début de formation. Il les dépasse également puisqu'il permet aux élèves de recenser nombre de paramètres qui n'ont pu,

---

<sup>102</sup> *Foreign language teaching in schools in Europe*, 2001, 186 p. Un résumé est accessible dans la bibliographie du site Internet <http://www.eurydice.org>

faute de temps, être évoqués dans la formation. L'observation de classes, qui se situe dans un cadre de formation initiale, joue ici un rôle de sensibilisation et de découverte du contexte scolaire primaire et secondaire. La structure du cadre observé diffère totalement du cadre FLE, puisqu'il s'agit d'un cadre institutionnel national où l'enseignement des langues vivantes étrangères est uniformisé par des programmes définis au préalable, dans les instructions officielles, par le Ministère de l'Éducation Nationale. Il s'agit d'une observation de classes indépendante, telle que M. Postic l'a définie, puisque l'observateur n'intervient à aucun moment et ne prend pas en charge les classes qu'il observe. Dans ce cadre, l'observateur va rencontrer deux types de situation pédagogique différents : l'observation dans les classes primaires et l'observation dans les classes de collèges. Ces deux champs d'observation vont le sensibiliser à la comparaison de ces différentes situations pédagogiques. Des différences d'ordre méthodologique et psychologique sont ainsi notées : un des points principaux relevés par tous les étudiants est la coupure très nette qui existe entre l'enseignement de la langue étrangère en primaire et en secondaire. On passe ainsi d'un enseignement uniquement oralisé et ludique en primaire à un enseignement qui comporte des séquences orales au collège. Cependant, des exercices écrits plus traditionnels, comme les exercices d'automatisation de structures, sont assez systématiquement proposés aux élèves des collèges. Les différences de comportements et de motivation entre les enfants du primaire et les jeunes adolescents les amènent également à comprendre la complexité de leur future profession. On voit ici que ces observations sont, à la différence du DEFLE, en cohérence et en complémentarité avec les cours dispensés dans la formation. Les cours

théoriques et les travaux dirigés permettent d'explicitier les programmes et les objectifs généraux décrits dans les Instructions Officielles et publiés dans les B.O.. L'approche communicative est la méthodologie choisie officiellement en France pour l'enseignement de la première langue vivante, qui est majoritairement l'anglais. Elle est longuement détaillée dans les instructions officielles. L'applicationnisme prend un sens plus large encore que dans le domaine du FLE où en raison des publics non captifs, variés et mouvants, aucun programme n'est officiellement défini par le gouvernement. Le B.O.<sup>103</sup> pour les collèges, au contraire, définit très précisément les contenus à acquérir, contenus qui sont traduits en terme de compétences linguistiques<sup>104</sup>, compétences culturelles<sup>105</sup> et compétences méthodologiques<sup>106</sup>. La distorsion, au niveau de l'observation, ne se situe plus entre l'observation de classes et le contenu de la formation, comme pour le FLE, mais entre les injonctions des instructions officielles, la conception des manuels et leur mise en pratique sur le terrain. Les étudiants en licences de langue commentent souvent longuement ce problème<sup>107</sup> : mettre en place une approche communicative, en tenant compte des paramètres des situations pédagogiques d'enseignement/apprentissage scolaires en France, relève du défi. Les observations s'inscrivent dans une formation rattachée à une structure institutionnelle, qui est elle-même dépendante de la politique scolaire et universitaire de l'enseignement des langues d'un pays, en l'occurrence la France, politique de plus en plus inscrite dans un cadre européen. Or, on peut remarquer que l'approche communicative

---

<sup>103</sup> Nous nous référons au Bulletin Officiel n°10 du 15/10/98, hors série.

<sup>104</sup> À savoir " compréhension de l'oral ", " expression orale ", " expression de l'écrit ", " activités de transformation de la langue " .

<sup>105</sup> Qui inclut " la culture savante " et " la culture comportementale " .

<sup>106</sup> Définies comme " la construction d'une autonomie dans le domaine méthodologique disciplinaire " . (p. 17)

est une référence incontournable, car elle est désormais intégrée à tous les programmes scolaires officiels des pays de l'Union européenne. Nous nous permettons de citer longuement un autre extrait du livre publié par la commission européenne<sup>108</sup> qui met en exergue l'intérêt de l'approche communicative avec, cependant, toutes les difficultés de l'introduction de cette méthodologie dans la majorité des contextes scolaires des pays européens.

Il y est notamment souligné que la communication est à la fois objectif et méthode d'enseignement des langues étrangères :

Tous les programmes d'étude considèrent l'aptitude à communiquer comme le principal objectif de l'enseignement des langues étrangères et préconisent l'approche communicative comme méthode pour y parvenir. [...].

Les recommandations en matière d'enseignement dans tous les pays étudiés conseillent aux enseignants d'encourager les élèves à s'exprimer le plus souvent et le plus spontanément possible en classe. Une exposition maximale à la langue cible et une utilisation limitée de la langue maternelle revêtent une importance capitale. Conformément aux exigences de l'approche communicative, la communication efficace d'un message donné doit être considérée comme plus importante que la manière dont le message est transmis, le contenu bénéficiant de la priorité par rapport à la forme. Les enseignants doivent se retenir d'interrompre le flux de la communication pour indiquer les erreurs lexicales ou grammaticales. Le matériel pédagogique doit être le plus varié et le plus authentique possible et refléter les intérêts et les expériences des élèves. Les experts soulignent l'importante contribution de l'approche communicative aux progrès de l'enseignement des langues, tout en tenant compte de ses limites. Ils accordent également une attention particulière au fait que les restrictions organisationnelles scolaires empêchent encore toujours des interactions enseignant/élève et élève/élève en quantité suffisante et de la qualité souhaitée, au cours de l'enseignement des langues.

---

<sup>107</sup> Mais ne le notent pas dans leur rapport de stage par déontologie.

<sup>108</sup> Cf. note 102.

Cette vision est confirmée par des études menées dans certains des pays participants. Elles ont révélé que l'enseignement était victime d'une utilisation limitée de la langue cible, d'un manque de rapport avec la réalité et d'une motivation inadéquate des élèves à utiliser la langue cible comme moyen de communication.

On voit, à partir de la description de ces deux formations, module de pré professionnalisation de licence et formation d'enseignants à l'enseignement/apprentissage du FLE, à quel point il est essentiel et bénéfique pour la réflexion didactique de replacer la place de l'observation de classes et des formations dans ces contextes plus larges, et de montrer aux stagiaires et étudiants leurs influences réciproques. L'absence de mise en relation entre ces contextes par les formateurs, comme nous l'avons déjà mentionné, ne permet pas aux stagiaires de saisir les enjeux de l'éducation, empêche l'appréhension d'objectifs beaucoup plus vastes et généraux, on pourrait dire écologiques<sup>109</sup>, qui rejoignent les préoccupations du devenir de l'humanité.

Nous allons donc replacer ces formations et ces observations dans un cadre que nous n'avons pas encore évoqué. Ce cadre épistémologique va permettre de resituer dans un contexte plus large les situations pédagogiques d'enseignement/apprentissage observées, de les décrire et de les analyser. Il est indispensable aux formations de formateurs, car il amène les stagiaires à prendre conscience des interactions que nous avons évoquées. C'est également, au plan pratique, un outil conceptuel important pour observer et comprendre la complexité de toute situation d'enseignement/apprentissage.

Il permet par exemple aux enseignants qui suivent la formation DAEFLE de partir de leur expérience professionnelle pour comparer et établir des

---

<sup>109</sup> Au sens où l'on pourrait parler comme pour la protection de l'environnement de la protection du patrimoine plurilinguistique.



passerelles entre disciplines enseignées et disciplines observées. D. Beau, formateur en entreprise, souligne combien il est nécessaire de partir de cette expérience.

L'existence de ce que nous avons appelé les représentations des adultes en formation exige que nous partions de leur EXPERIENCE. Le stagiaire est porteur de compétences (2000, p. 89).

Nous remarquons très souvent qu'un des objectifs généraux de la formation est de faire prendre conscience, même modestement, des paramètres principaux qui composent les situations d'enseignement/apprentissage aux étudiants du module de pré professionnalisation. Quant aux praticiens, ils ont souvent, en début de formation, beaucoup de difficultés à prendre du recul par rapport à leurs pratiques et l'associent souvent à une remise en cause personnelle.

### **6.3. Tableau synoptique des formations proposées à l'Université Michel de Montaigne Bordeaux 3 – Annexe 2**

#### **6.3.1. Analyse du tableau synoptique des formations**

Nous allons analyser ce tableau<sup>110</sup> en partant d'un modèle général que nous avons créé et qui s'inspire du modèle éducationnel ternaire de R. Legendre. Nous décrirons tout d'abord le modèle de R. Legendre, puis les nécessaires adaptations que nous avons dû entreprendre. Ce modèle général nous permettra d'envisager, de manière non exhaustive, les différentes interactions entre les composantes du tableau, d'en comprendre leur importance. Toutefois, nous serons amenés à le compléter par d'autres modèles plus pointus<sup>111</sup> lorsque nous traiterons d'un problème particulier. Ce sera le cas pour analyser l'interaction entre le cadre de ces trois formations

---

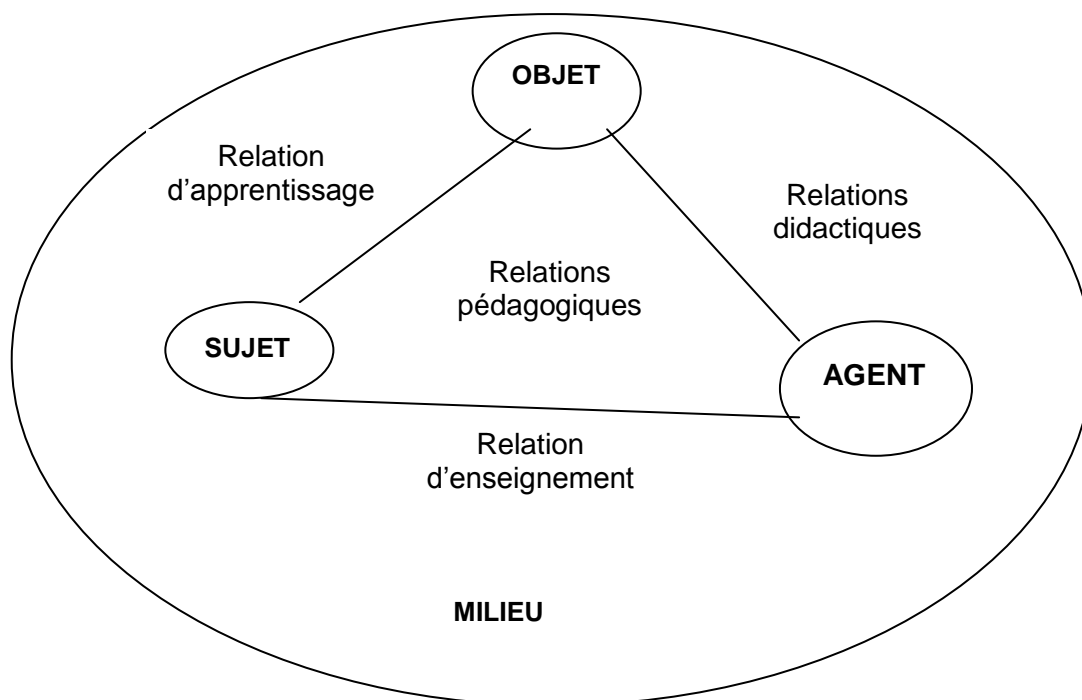
<sup>110</sup> Cf. annexe XVI, pp. 390-392.

d'enseignants et le statut de l'observation à l'intérieur de chacune d'elles, ce qui permettra de comprendre quelle est la place octroyée aux stagiaires enseignants. Nous verrons par la suite quelles conclusions en tirer, conclusions partielles sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour modifier les formations existantes ou innover en proposant de nouvelles formations dans le cadre universitaire.

### 6.3.2. Description et analyse critique du modèle de R. Legendre

Une situation pédagogique se définit comme " l'ensemble des composantes interreliées sujet-objet-agent dans un milieu donné " (Legendre in C. Germain, 1989, p. 63). Elle est représentée de la façon suivante.

#### Le Modèle SOMA de la situation pédagogique, selon R. Legendre



Le sujet (S) est l'apprenant ; l'objet (O), ce sont les objectifs à atteindre ; le milieu (M) englobe l'environnement éducatif humain (enseignant, conseillers

<sup>111</sup> Il est intéressant de voir ici que l'analyse d'un système complexe requiert une

pédagogiques etc.), les opérations (d'évaluation, d'inscription, etc.) et les moyens mis à disposition (locaux, matériel pédagogique, budget, etc. ) ; l'agent (A), ce sont les " ressources d'assistance " telles les personnes (enseignant, autres élèves, etc.), les moyens mis à disposition des sujets (matériel technique, informatique, etc.) et les processus (travail individuel, par petits groupes, cours magistral, etc.). La relation pédagogique qui est au cœur du système se définit comme " l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique dans une situation pédagogique " (*ibid.*, p. 64). Ces trois relations, qui sont en interaction, sont définies comme des relations biunivoques. Ainsi, la relation d'apprentissage est " une relation biunivoque entre l'objet et le sujet dans une situation pédagogique ". La relation d'enseignement est " une relation biunivoque entre le sujet et l'agent dans une situation pédagogique " et la relation didactique est " une relation biunivoque entre l'objet et l'agent dans une situation pédagogique " .

- Dans la relation d'apprentissage, on considère que le développement du Sujet est fonction de l'Objet et que l'Objet doit être fonction du niveau de développement du Sujet.
- Dans la relation d'enseignement, le développement du Sujet est fonction des relations d'aide fournies par l'Agent et la nature de l'assistance apportée par l'Agent doit être fonction du niveau de développement du sujet.
- Enfin, dans la relation didactique la nature de l'Objet d'apprentissage est tributaire des ressources disponibles chez l'Agent et la nature des ressources de l'Agent se définit par rapport à l'identité de l'objet préconisé.

On retrouve ainsi dans toute situation pédagogique trois grands types de variables : des variables humaines, des variables de la discipline et des variables de l'environnement. Comme le souligne C. Germain, l'intérêt de ce

modèle réside dans la manière dont les relations sont conçues entre chacune des composantes de base.

Un des grands intérêts du modèle de R. Legendre est précisément qu'il accorde autant d'importance aux relations entre les composantes du système qu'aux composantes elles-mêmes. (*Ibid.*, p. 65).

Cependant, nous proposerons ensuite un autre modèle d'analyse car le modèle de R. Legendre pose trois types de problèmes :

- En raison de son caractère très général, ce modèle demande à être complété car il ne permet pas de mettre en lumière des interactions importantes entre des paramètres essentiels. Le modèle que nous proposons est un modèle qui, tout en restant général, détaille certains éléments qui jouent un rôle essentiel dans le cadre de ces formations d'enseignants. Ainsi nous avons dissocié le milieu environnemental proche (l'université), des environnements de plus en plus éloignés, en partant de la société française pour envisager le contexte européen et enfin international. En effet, dans le cas spécifique de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, l'influence de ces différents milieux joue un rôle déterminant.
- Dans une même composante, les éléments hétéroclites sont regroupés sous forme de liste, ce qui ne permet pas d'appréhender les connexions entre ces éléments. Ainsi, dans le modèle SOMA, le " milieu " comprend tout à la fois l'environnement éducatif humain (enseignant, orienteurs, appariteurs, conseillers pédagogiques, etc.), les opérations qui comprennent l'admission, l'inscription, l'évaluation, etc., et les moyens (locaux, équipement, matériel didactique, temps, finances, etc.).
- De plus, certains éléments se retrouvent sous deux composantes : " l'enseignant " et " les moyens " sont répertoriés à la fois dans les rubriques " milieu " et " agent ".
- Les relations entre les différentes composantes telles qu'elles sont envisagées dans ce modèle sont considérées comme biunivoques, ce qui limite considérablement le questionnement des stagiaires en formation. La

relation d'apprentissage, par exemple, ne se limite pas uniquement à la relation entre le sujet apprenant et l'objet d'étude. Il existe, par exemple, une relation d'apprentissage entre l'agent et l'objet : les enseignants de FLE francophones et non francophones ont, à des degrés divers, une perpétuelle relation d'apprentissage avec l'objet, le français, que ce soit sur le plan du savoir linguistique et/ou du savoir culturel. La langue est un objet inépuisable d'apprentissage.

- Se pose enfin également un problème terminologique : nous ne considérons pas la relation didactique comme une relation biunivoque entre l'objet et l'agent, mais comme une relation indissociable entre l'agent (enseignant), le sujet (apprenant) et l'objet (langue-culture). La définition de la didactique de C. Puren, c'est-à-dire du " comment on enseigne/ on apprend ", nous semble plus adaptée car elle prend en compte simultanément tous les éléments définis dans le modèle de R. Legendre, à savoir le sujet, l'agent, l'objet et le milieu, tout en mettant en lumière les relations entre ces composantes.

### **6.3.3. Transposition et adaptation du modèle SOMA de R. Legendre pour l'analyse des formations d'enseignants dispensées dans le cadre de l'Université de Bordeaux 3**

Nous repartirons cependant de la définition de la situation pédagogique telle qu'elle a été donnée par R. Legendre, tout en donnant des attributions différentes à certaines composantes. Dans le cadre que nous proposons<sup>112</sup>, nous avons repris les composantes et défini les termes de la manière suivante : l'Objet (O) correspond à la situation pédagogique observée. Celle-ci inclut le modèle SOMA avec d'autres acteurs qui sont les apprenants (S2), l'objet langue-culture (O2), l'enseignant observé (A2), le milieu (M2)<sup>113</sup> dans lequel se déroule l'apprentissage. La situation pédagogique observée est un support à partir duquel l'enseignant va apprendre à se former à l'observation et à la

---

<sup>112</sup> Cf. annexe XVII, p. 393.

<sup>113</sup> Ce modèle SOMA 2 correspond à la situation pédagogique observée et se différencie de celui qui concerne le modèle SOMA 1, centré sur l'observateur et l'observation, et que nous mettons en première position puisqu'il est l'objet de notre travail.

réflexion, support qui lui servira ensuite à transposer dans son milieu professionnel.

Le sujet (S1) est l'observateur, le stagiaire enseignant en formation initiale et continue. La situation d'observation inclut l'observateur et la situation pédagogique précédemment décrite.

L'agent (A) correspond aux ressources humaines, c'est-à-dire principalement aux objectifs de la formation et à l'orientation donnée à celle-ci par le responsable pédagogique et l'équipe d'intervenants en fonction de leur propre niveau de formation.

Enfin, nous avons distingué plusieurs milieux en partant du milieu environnemental proche qui inclut le cadre de la formation (module de pré professionnalisation, Maîtrise FLE (diplôme national) et DAEFLE (diplôme d'université)) (M1), lui-même intégré à une structure (M2), il s'agit d'une structure universitaire. Ces milieux proches s'inscrivent dans le cadre d'une société, la société française (M3), elle-même influencée par le contexte européen (M4) et mondial.(M5).

Cette distinction semble fondamentale dans le cadre de l'observation de l'enseignement/ apprentissage des LE. En effet, ce sont les différents milieux qui façonnent un individu. Celui-ci construit ses représentations à partir de ces milieux culturels divers. Ceux-ci influent sur tous les acteurs de la formation, sur les différentes interactions entre les acteurs et sur leur manière de s'approprier les objets, qu'il s'agisse de l'objet langue-culture (o) ou de l'objet de l'observation (O). Comme le souligne J-P. Narcy :

La simple observation des apprenants montrent qu'ils ne perçoivent pas de manière identique le rapport langue-culture et que cela est lié à la fois à

leur perception de la culture et à leur perception de ce qu'est l'apprentissage des langues. (1990, p. 94)

Nous pouvons résumer le modèle ainsi :

- La situation pédagogique (O) = sujets apprenants (s) + objet langue-culture (o) + agent enseignant observé (a) : *situation pédagogique* = O (s,o,a)
- La situation d'observation englobe la situation pédagogique (O) et l'observateur (S) : *situation d'observation* = O (s,o,a) + S.

Cette situation d'observation s'inscrit dans un cadre de formation dans lequel interviennent des agents (le responsable de la formation et les intervenants) (A).

- Cadre de la formation (M1) = A(x) + S + O

Ce cadre s'inscrit dans une structure plus large celui de l'université (M2).

La situation de formation englobe à son tour la situation d'observation ainsi que la situation pédagogique, et le milieu environnemental englobe le tout.

La rubrique observation de classes que nous allons analyser se subdivise en deux points essentiels : la formation à l'observation et l'observation sur le terrain. Si nous reprenons ces trois formations d'enseignants, il est intéressant de voir que la place de la formation à l'observation est restreinte, ceci pour des raisons historiques que le tableau ne fait pas apparaître.

#### **6.3.4. Analyse de l'observation de classes à partir de la transposition du modèle SOMA de R. Legendre**

Tout modèle général est un modèle heuristique à partir duquel il est possible d'observer de nombreux aspects de la complexité. Nous analyserons les interactions de quelques paramètres essentiels pour montrer comment ce modèle fonctionne, l'aide qu'il apporte à l'observateur pour mettre en lumière un certain nombre de problématiques didactiques.

#### 6.3.4.1. L'observation dans le cadre des formations

La part et la place de l'observation dans le cadre de ces trois formations sont révélatrices de la manière dont les responsables envisagent les formations en fonction du cadre où ils exercent.

Le faible volume horaire de l'observation directe non participante dans le cadre du module de pré professionnalisation et du DAEFLE, et son absence dans le cadre de la maîtrise indiquent que la part la plus importante est réservée à la théorie. Certes, les concepts sont des outils d'analyse de terrain essentiels, mais la disproportion est grande. À notre avis, l'influence d'une tradition historique de la didactique qui considère l'enseignement des théories comme l'élément central et le plus noble de l'enseignement, la pratique n'étant que la mise en œuvre triviale et appauvrie de ces théories, est tenace dans l'Éducation Nationale. Comme nous l'avons déjà fait remarquer :

- Dans le cadre de la Maîtrise, la partie théorique est extrêmement développée et totalement séparée de la pratique, c'est-à-dire du stage puisque celui-ci a lieu après la formation théorique. On postule ainsi qu'il existe une connexion directe entre la compétence d'enseignement et l'accumulation préalable d'un savoir conceptuel : on sait comment enseigner/ faire apprendre puisque des concepts ont été préalablement enseignés de manière magistrale.
- En module de pré professionnalisation, le faible volume horaire a également une incidence forte sur l'observation : le stagiaire observateur n'a le temps, dans cette période d'observation-sensibilisation, que de se centrer sur le déroulement de la leçon et les activités d'apprentissage, ce qui bloque ainsi le passage de la description de la réalité à la description de problématiques didactiques.
- Quant au DAEFLE, la majeure partie du programme est consacrée à des enseignements théoriques. En outre, malgré des observations de classe réparties sur l'année, aucune connexion n'est établie entre la partie théorique qui traite de l'approche communicative et l'observation sur le terrain.



On voit ici, sous trois formes légèrement différentes, que la tradition universitaire française est respectée puisque c'est la centration sur les savoirs théoriques dispensés par un enseignant spécialiste qui est l'axe central de ces formations. Sans renier l'importance d'un savoir conceptuel qui est un des outils de travail en formation, on ne peut cependant que constater la dichotomie entre la conception de ces programmes de formations et leur contenu qui prône l'approche communicative et la centration sur les apprenants par la prise en compte de leurs besoins et leur participation active ! Pour pousser le trait, nous pourrions parler de "formations schizophrènes", au sens où elles sont dans l'incapacité de prendre en compte la réalité, c'est-à-dire en ne reconnaissant pas le caractère indissociable de la théorie et de la pratique mais aussi, sur un tout autre plan, en ne prenant pas en compte la demande des étudiants qui veulent s'ancrer dans le réel pour appréhender la théorie.

#### **6.3.4.2. Situations pédagogiques observées et objectifs**

En reprenant notre modèle, nous remarquons qu'au DAEFLE et dans le module de pré professionnalisation, les observateurs ne sont pas inclus dans la situation pédagogique observée. Dans le module, l'observation est directe mais non participative pendant toute la durée du stage d'observation. L'observation au DAEFLE est également directe et non participative pendant la majeure partie du temps. Elle débouche sur trois directions de classe qui correspondent à une observation directe participative puisque le stagiaire observateur prend en charge, pendant un laps de temps très court, le groupe-classe<sup>114</sup>. En maîtrise FLE, on se trouve dans une situation différente puisque la grande majorité des étudiants en stage de formation est en observation directe participative : ils

---

<sup>114</sup> Environ trente minutes par stagiaire.

doivent enseigner et observer en même temps. Aucune observation directe non participative n'est prévue.

Plusieurs remarques peuvent être faites à partir de cette description :

- tout d'abord, la situation pédagogique est un support pour les observations, mais c'est un support en interaction avec l'observateur. Les acteurs de la situation pédagogique sont autonomes par rapport à l'observateur car ils lui donnent à voir une réalité, matière à réflexion. L'observateur pourra ensuite, en fonction de ses choix professionnels et de ses intérêts, approfondir un aspect plus particulier de la situation pédagogique observée. Ce support prend une signification différente selon le cadre de ces trois formations.
- en ce qui concerne le module de pré professionnalisation, la situation pédagogique observée sert de support à une observation de type réflexif car l'étudiant apprend à observer et à décrire le déroulement d'un cours de langue étrangère au collège et en primaire. L'objectif de ce stage est de permettre à l'étudiant d'aborder une situation extrêmement banale et connue de lui tout au long de sa scolarité et de le faire réfléchir sur la structure globale d'un cours. L'observation directe non participative le lui permet. Cependant, la formation à l'observation de deux séquences d'une heure reste très en deçà d'une réelle formation et oblige le formateur à proposer aux étudiants un cadre qui porte sur le contexte<sup>115</sup> des établissements où se déroulent leurs observations, afin de prendre conscience de l'influence de certains paramètres externes sur la situation d'enseignement/apprentissage<sup>116</sup>. Puis, une fois ce cadre posé, le formateur demande aux étudiants d'observer le déroulement d'une leçon, de comparer les différences entre l'enseignement/ apprentissage en primaire et au collège, observations qu'ils doivent relier aux cours théoriques suivis. Ces cours, avec le peu de temps imparti, couvrent succinctement l'histoire de l'évolution des méthodologies, en insistant toutefois sur les concepts et les changements qu'elles ont apportés tout en se centrant particulièrement sur l'approche

---

<sup>115</sup> Le terme est envisagé au sens large depuis l'environnement où se situe l'établissement (milieu rural, milieu urbain, banlieue, quartier, population, etc.) jusqu'à la salle de classe.

<sup>116</sup> Ce qui n'est pas toujours le cas comme nous le verrons au chapitre cinq.

communicative. On voit ici que le terme “ formation à l’observation ” est impropre. Il s’agit avant tout d’une orientation fixée par le formateur pour permettre une approche globale de deux situations pédagogiques différentes. L’observation formative est déterminée non pas par l’observateur lui-même, mais par une personne extérieure à la situation d’observation, intervenant dans le cadre de la formation.

- C’est le même processus pour la formation DAEFLE, l’objectif de l’observation étant fixé par l’orientation et surtout par l’historique de la formation. Cette formation était au départ une formation CREDIF destinée aux enseignants désireux de partir enseigner le français à l’étranger. La formation consistait à l’application des phases canoniques de la leçon telle qu’elle avait été conçue à l’époque en l’*méthodologie audio-visuelle première génération* (siglée MAV). La situation pédagogique, dans ce cadre, sert de support à l’observation directe et non participative, uniquement pour permettre aux stagiaires d’apprendre à reproduire le déroulement d’une leçon fixée et prédéterminée par la *méthodologie audio-visuelle première génération*. L’observation, limitée à une heure en début de séance, est centrée sur l’enseignement, l’explication et l’exploitation d’un dialogue puisque, dans cette *méthodologie*, le dialogue est l’unique support des activités d’apprentissage. Or, bien que certains manuels d’approche communicative intègrent le dialogue et que celui-ci soit exploité comme en *méthodologie audio-visuelle première génération*, l’observation devrait permettre aux stagiaires, comme nous l’avons déjà mentionné, d’appréhender la complexité et l’éclectisme d’une situation d’enseignement/ apprentissage d’une langue étrangère. L’observation de la diversité des interactions entre, d’une part, l’enseignant et les apprenants et, d’autre part, les apprenants entre eux, à partir d’activités variées, permet aux stagiaires de prendre conscience des formes diverses que recouvre cette complexité. La réduction de l’observation à une activité d’apprentissage appauvrit la réflexion des observateurs en ne permettant pas la mise en place d’une dialectique entre la théorie et la pratique. En effet, entre les cours théoriques de la formation – cours qui analysent les concepts de l’approche communicative – et l’observation de classes telle qu’elle est conçue, des

liens sont difficiles, voire impossibles, à établir. L'observation est basée sur l'apprentissage d'un schéma de classe et l'explication par l'enseignant de structures linguistiques, donc sur des pratiques d'enseignement, et non pas sur l'analyse de problèmes concrets du terrain à partir des concepts étudiés. C'est pourtant à partir de ce questionnement qu'un éveil et une formation réelle à la didactique pourrait se mettre en place chez les stagiaires.

En outre, ce type d'observation sous-entend :

- que l'observation d'une activité d'apprentissage est un modèle suffisant pour permettre le transfert et la reproduction correcte de ce modèle lors de la prise en charge des classes par les stagiaires pour cette même activité ;
- que cette observation centrée sur une seule activité d'apprentissage et répétée tout au long de l'année de formation est un sésame qui permet aux stagiaires de s'adapter à tous les autres types d'activités d'enseignement/ apprentissage dans différents contextes.

On voit ici que ces formations ont toutes deux des objectifs prédéterminés, à savoir l'observation du déroulement d'une leçon. Bien que, dans ces deux formations, l'observation soit avant tout centrée sur le “ quoi ” et le “ comment ” enseigner plutôt que sur l'apprentissage, les finalités de ces observations diffèrent :

- dans le module de pré professionnalisation, l'observation ne sert pas à prendre en charge une classe pour reproduire le même modèle observé tout au long de l'année. L'observation de deux supports pédagogiques différents, l'école primaire et le collège, permet aux stagiaires de (re)découvrir les paramètres essentiels qui font partie de ces situations, de voir réellement l'ajustement constant et en temps réel auquel l'enseignant doit faire face dans ces environnements différents, en un mot de se rendre compte de la complexité de la gestion de ces situations. Ces observations, aussi globales soient-elles, leur servent également à finaliser ou non leur projet professionnel, ce qui est un aspect non négligeable de ce stage. C'est un également un enjeu économique qui mériterait une attention particulière de la part du gouvernement. Cette première expérience offerte permet ainsi aux étudiants de comprendre s'ils ont les aptitudes intellectuelles et psychologiques nécessaires pour s'engager dans cette voie. Il est important que cette expérience ait lieu *avant* la réussite à un concours afin de leur permettre de choisir en pleine connaissance de cause. La question prend d'autant plus de relief avec, dans un avenir très proche, le besoin massif de renouvellement du corps enseignant. Notons toutefois qu'au cours des dix

dernières années, la majorité des étudiants a souhaité finaliser ce projet professionnel. Cependant, tous notent la difficulté du métier d'enseignant. Beaucoup d'entre eux utilisent le terme " vocation " pour en parler.

On voit combien les situations pédagogiques, situations banales, sont alors des supports qui leur permettent de modifier leurs perceptions, d'appréhender la situation d'enseignement/ apprentissage par rapport à leur finalité professionnelle, en un mot de modifier leurs représentations. À l'issue de ce stage, beaucoup d'entre eux notent dans leur conclusion, souvent avec étonnement, les modifications de leurs représentations de ces situations qu'ils pensaient si bien connaître. Observer le déroulement et les différentes étapes d'un cours ainsi que les interactions entre les différents acteurs leur permet cette prise de conscience. C'est donc le changement de position, le passage d'élève enseigné à celui d'observateur extérieur avec un objectif professionnel qui les conduit à cette prise de conscience, cette " méta réflexion ". La finalité de l'observation est ainsi en cohérence avec les objectifs de la formation et les objectifs professionnels des étudiants puisque ce cadre les prépare aux concours d'entrée des IUFM, même si on peut critiquer, avec raison, que l'orientation de l'observation soit donnée par le formateur. En revanche, la finalité de l'observation au DAEFLE, elle aussi imposée aux stagiaires, est beaucoup plus problématique. En effet, ces derniers ne seront pas, comme nous l'avons évoqué, enseignants de FLE en France. À la différence de leurs collègues du module de pré professionnalisation, ils ont des objectifs différents selon leurs besoins et leur parcours professionnel. L'observation-reproduction de type " applicationniste " ne peut leur servir directement car il n'y a pas d'adéquation entre le milieu observé et leur milieu ou futur milieu professionnel.

Nous avons dans ce type de formation une observation décontextualisée sur deux plans :

- l’observation est ici en porte à faux avec la méthodologie du manuel qui prône l’approche communicative parce qu’elle est répétitive et qu’elle se limite à porter son attention sur la reproduction de techniques d’enseignement, à savoir l’explication par le questionnement, sur l’exploitation des structures lexicales et syntaxiques d’éléments nouveaux à partir d’un support, et sur le dialogue oral fabriqué<sup>117</sup>. Cette approche prend en compte l’apprenant et ses caractéristiques et prône l’apprentissage d’une langue étrangère à partir de supports et d’activités d’apprentissage les plus variés possibles.

En reprenant les principaux milieux professionnels représentés dans cette formation, on peut dire que ce type d’observation ne facilite en rien la modification ou l’innovation, ni chez les stagiaires en formation initiale, ni chez les enseignants de langue étrangère en milieu scolaire où cette technique d’enseignement, à partir d’un support dialogue est connue et habituelle.

On pourrait même dans ce dernier cas ajouter un point critique supplémentaire :

- l’observation d’une unique activité d’apprentissage peut renforcer les convictions des enseignants concernant la primauté de la méthode interrogative par rapport à toute autre méthode d’enseignement, y compris dans un contexte qui se dit communicatif. La seule nouveauté consiste donc ici à observer les réactions d’un groupe-classe différent d’un groupe homogène par sa nationalité et ses habitudes scolaires. Quant aux professeurs des écoles et aux enseignants de français au collège, l’observation puis l’application d’une telle activité sont déconnectées de leur milieu professionnel, même si l’on voit ici tous les liens et les ponts que l’on peut construire à partir de l’observation de cette situation, entre

---

<sup>117</sup> C’est le cas de tous les manuels FLE depuis Archipel, c’est-à-dire depuis une vingtaine d’années.

l'apprentissage du français langue étrangère, le français langue maternelle et le français langue seconde.

Il faudrait donc ici établir des connexions entre les objectifs, le cadre de la formation et les projets professionnels des stagiaires afin de redonner une cohérence et une pertinence à la formation.

En d'autres termes, c'est au stagiaire, à partir d'un support pédagogique donné, de choisir ses objectifs en fonction de ses projets, et ce n'est pas aux agents qui interviennent dans un cadre de formation d'imposer leurs objectifs, qui plus est lorsqu'ils sont inadéquats par rapport aux objectifs des stagiaires. Reprenons l'exemple de l'observateur qui, cette fois, doit enseigner le FLE en milieu endolingue à un groupe multiculturel. Celui-ci pourrait observer, par exemple, que la situation pédagogique est composée d'un groupe multiculturel et d'un enseignant natif et que la langue-culture française est à la fois l'objectif de l'apprentissage et le seul outil commun pour cet apprentissage, que les apprenants viennent de contextes différents (M4) et (M5), et qu'ils ont déjà des représentations et des habitudes d'apprentissage puisqu'ils sont adultes. Ces représentations et ces habitudes sont extrêmement diverses. L'enseignement d'une LE, par exemple au Japon, est fréquemment centré sur l'enseignant et basé sur l'écrit, alors qu'en Suède et en Allemagne, les activités d'apprentissage permettent à l'étudiant de pratiquer la langue orale et de se former à l'autonomie. On voit ainsi que les contextes scolaires des apprenants bloquent ou facilitent le nouvel apprentissage. Ces différents contextes vont eux-mêmes se trouver en interaction avec celui dans lequel le nouvel apprentissage s'inscrit. Ainsi, le contexte de l'enseignement/ apprentissage du FLE en milieu endolingue est conditionné par le choix de la méthodologie de l'enseignant. Celui-ci s'appuie pour enseigner sur des manuels de type



communicatif. Les étudiants provenant de M4 grâce aux habitudes scolaires qu'ils ont acquises dans leur pays d'origine ont ainsi plus de facilités pour s'adapter au nouveau contexte d'enseignement/ apprentissage que les apprenants de M5<sup>118</sup>. Le temps d'adaptation au contexte est donc beaucoup plus long pour un asiatique que pour un européen<sup>119</sup>, tout au moins dans les premiers temps de l'apprentissage.

De plus en plus de manuels japonais sont rédigés dans la perspective de l'approche communicative , mais en réalité il existe très peu de véritables manuels japonais strictement " communicatifs ", la majorité d'entre eux adoptant le principe d'une combinaison entre l'AC et un enseignement traditionnel de la grammaire de base. (...)

Les manuels de FLE semblent le seul et unique outil d'enseignement pour un grand nombre d'enseignants des universités. Le cours traditionnel de FLE est de type grammaire-traduction (en général la version). (E. Suzuki, p. 144)

On voit ici que si les objectifs d'observation ne sont pas prédéterminés par le cadre de la formation à partir d'un même support pédagogique, chaque observateur choisira une problématique particulière qui l'intéresse, en fonction de la description de la situation pédagogique qu'il aura effectuée, et en rapport avec le milieu professionnel dans lequel il exerce. Dans la formation DAEFLE, par exemple, les enseignants de français langue maternelle viennent chercher un renouvellement de leurs activités d'apprentissage habituelles afin de faire évoluer leurs pratiques de classe mais ils ont des difficultés à transposer ce qu'ils observent dans les classes multiculturelles à leur public captif et dont la langue maternelle est commune.

---

<sup>118</sup> Nous schématisons à l'extrême. En réalité, le contexte international (M6) demanderait à être lui-même divisé en aires linguistiques distinctes : l'aire du Proche-Orient, du Moyen-Orient, de l'Amérique latine, etc..

<sup>119</sup> Mais il ne présage en rien de la suite.

Après avoir converti cette problématique en outil d'expérimentation sur le terrain, puis entrepris les adaptations nécessaires, il serait indispensable de retourner à la situation pédagogique de départ pour affiner son observation. Revenir au même endroit ne signifie pas répéter, mais enrichir et compléter sa vision. La technique de la spirale, prônée par l'approche communicative pour l'enseignement/ apprentissage des langues, est également essentielle en formation à l'observation. Dans les modélisations de ces deux types de formations que nous présentons en annexe (module de pré professionnalisation et DAEFLE), on voit qu'aucune boucle rétroactive réflexive n'existe.

## **7. Observation de classe et formation : propositions de construction de programme.**

Les deux formations analysées présentent donc des lacunes auxquelles il faut tenter de remédier si l'on veut réellement parler de professionnalisation des enseignants car c'est un enjeu fondamental du développement économique de toute société.

Dans le premier schéma du module de pré professionnalisation, nous avons remarqué que le faible volume horaire entraînait une observation des activités et des techniques d'enseignement sans que celles-ci puissent être reliées par le stagiaire observateur à un quelconque cadre méthodologique général. Dans le cadre du DAEFLE, la conception de l'observation de classes est essentiellement behavioriste puisqu'elle vise, à travers les directions de classe, à reproduire à l'identique les comportements et les techniques observés. Nous sommes ainsi, dans les deux cas, centrés sur l'enseignement et sur l'observation d'activités : dans le premier cas, en raison du faible volume horaire d'observation et dans le second tout à la fois en raison de l'insuffisance du volume horaire et de la finalité de l'observation.

On voit dans les deux modélisations que le premier élément du couple enseignement/ apprentissage est privilégié, voire séparé du second. Un rééquilibrage entre les deux parties est à mettre en place.

### **7.1. Modèle descriptif de formation à et par l'observation**

Il est donc nécessaire de replacer l'observation de classes au centre de la formation et de prendre le terme " observation " au sens le plus large possible. En effet, pour devenir un véritable outil dans le modèle que nous proposons<sup>120</sup>, il nous semble nécessaire de prévoir quatre volets conducteurs que nous dissocierons ici, mais qui, dans le temps imparti de la formation, se compléteront. À chacun de ces volets, seront rattachés des outils différents que chaque observateur ou responsable de formation pourra utiliser ou non en fonction des objectifs qu'il se sera fixés et des contraintes diverses qu'il aura à gérer, comme le temps, le matériel mis à disposition, etc..

Les trois premiers volets se situent en amont, pendant et en aval de l'observation, le quatrième permettant de prolonger la formation initiale. Cette formation permanente régulière reprendrait la conception de " la formation tout au long de la vie ".

Le premier volet comprend les phases " 0 " et " 1 " du modèle de formation, c'est-à-dire " la préparation à l'observation " et " l'observation de situations pédagogiques ". Dans la première phase, ce sont les outils d'observation de nature et de forme diverses qui seront proposés, qu'ils soient théoriques ou pratiques. Puis, les stagiaires choisiront et adapteront les plus appropriés d'entre eux par rapport à leur objectif de formation et aux observations de classes qu'ils auront à effectuer. L'ordre des deux premières

---

<sup>120</sup> Cf. annexe XIX, p. 395.

phases peut être interverti. C'est en fonction des publics en formation qu'il faut déterminer et adapter les programmes. Comme tout artisan, le responsable de formation ne peut imposer de modèle unique et uniforme. Aucun modèle de formation ne peut être reproductible. Dans les différentes formations où nous intervenons, nous avons remarqué qu'il est tout à fait possible de commencer par des observations directes de classe si les stagiaires sont des enseignants expérimentés, alors qu'en formation initiale, une préparation à l'observation est nécessaire. Les jeunes stagiaires en module de pré professionnalisation de licence et sans aucune formation préalable en didactique ont besoin de repères. Une initiation à l'histoire des méthodologies et à l'évolution de l'enseignement/ apprentissage des langues leur fournit un cadre conceptuel général à partir duquel ils peuvent ébaucher une réflexion sur les liens – ou l'absence de liens - existant entre la théorie et la pratique.

De plus, les observations directes, très limitées en nombre et dans le temps, ne permettent pas de replacer les activités d'apprentissage dans un cadre méthodologique général précis, d'autant plus que ce cadre est lui-même interprété par l'enseignant observé en fonction de ses représentations liées à ses formations antérieures. Il nous semble essentiel de donner aux stagiaires en formation un cadre général pour contextualiser les activités observées. Une absence de mise en contexte risque de n'aboutir pour le stagiaire qu'à l'addition d'observations d'activités d'apprentissage sans objectif général. Or, c'est cet objectif implicite qui donne un sens et une direction à l'enseignement/ apprentissage des langues.

Le deuxième volet, les phases " 2 " et " 3 ", " description de la situation pédagogique observée " et " analyse de la situation " sont centrales. La manière

de recueillir les données observées influence l'analyse qui en sera faite. Nous aborderons également la définition du concept de description, car décrire ne consiste pas à rendre compte platement de la réalité. Une formation à la description nous semble indispensable et nous en expliquons les raisons au chapitre cinq. Ce deuxième volet peut être interverti avec le premier en fonction du public en formation. Il est tout à fait possible, avec un public expérimenté, de partir de ce deuxième volet pour ensuite construire des outils en fonction des données recueillies. Puis, à partir de cette analyse, le stagiaire pourra choisir des problématiques didactiques dégagées par ces temps de réflexion, de description et d'analyse, et en fonction de ses intérêts professionnels. Il sélectionnera parmi ces problématiques, celles qui lui paraissent essentielles, afin de construire et de mettre en place une expérimentation qui lui permette de modifier ou de transformer ses pratiques professionnelles antérieures. Cependant, cette proposition est à nuancer car dans les exemples que nous citons, il est évident que les stagiaires en formation DAEFLE ont un projet ou, tout au moins un début de projet, par rapport à leur situation professionnelle antérieure ou à l'analyse de leurs propres pratiques s'ils enseignent déjà alors que les stagiaires, en formation initiale, visent, par exemple, des objectifs soit centrés sur l'enseignant (" Qu'est-ce qu'un bon et un mauvais enseignant ? ") soit des objectifs très limités (" Les différentes manières d'introduire de nouveaux termes lexicaux pendant la leçon ").

Nous avons ainsi demandé aux stagiaires du DAEFLE, en début de stage<sup>121</sup>, d'explicitier leurs attentes vis à vis de la formation et les raisons pour lesquelles ils s'étaient inscrits. Tous sont venus pour résoudre des problèmes

---

<sup>121</sup> Année 2000/2001.

qui restaient sans réponse. Tous ont évoqué le manque d'échanges entre les enseignants d'un même établissement, la peur d'être jugé, etc..

- un formateur de formateurs en IUFM est venu chercher un renouvellement dans les méthodes d'enseignement afin de chercher à proposer d'autres activités d'apprentissage à ses stagiaires ;
- une enseignante de collège, ayant remarqué qu'elle utilisait trop les supports littéraires dans sa classe, désirait apprendre la manière d'exploiter d'autres types de documents ;
- un professeur des écoles désirait comprendre la signification du terme " communication " et établir une distinction entre " communication véritable " et " communication artificielle " ;
- un professeur des écoles voulait réfléchir sur le problème de l'hétérogénéité des publics ;
- deux professeurs des écoles soulignaient que l'enseignement traditionnel était conçu, dans les classes, davantage sur le développement de l'expression personnelle de l'élève que sur l'écoute des autres par celui-ci et que le manque de respect et de tolérance bloquaient la communication et les interactions entre élèves, etc..

C'est à partir de ces attentes que les observateurs vont pouvoir décider des objectifs qu'ils veulent retenir pour observer les classes afin de modifier ensuite leurs comportements. Tout au long de cette expérimentation, d'autres formes d'observation, telle que l'observation participante, interviendront. Elles permettront un réajustement constant de l'innovation didactique. Ce sont donc les phases " 4 " " 5 " et " 6 ", " choix et mise en forme d'une problématique didactique " " transfert et adaptation de cette problématique au milieu professionnel " et " observation de l'expérimentation dans la situation pédagogique du milieu professionnel " qui sont privilégiées. On voit la mise à distance de la situation pédagogique observée et le changement de rôle du

stagiaire qui d'observateur indépendant devient observateur-participant actif. Il nous semble là aussi important que la transformation du rôle d'observateur indépendant en observateur participant puisse se faire par étapes, comme c'est le cas pour l'enseignement/ apprentissage des LE où l'on procède de manière similaire en partant de la compréhension de la langue pour aller ensuite vers l'expression. Ainsi, observer une situation pédagogique, sans intervenir directement dans celle-ci, pour se construire des critères d'observation qui serviront ensuite d'appui à une observation-expérimentation, permet un apprentissage progressif et un affinement de l'observation.

Enfin, compte tenu des orientations mondiales et des enjeux de la formation que nous avons déjà évoqués, uniquement au plan européen, il serait important d'envisager également la mise en place d'un quatrième volet qui serait celui de la formation permanente des enseignants. Des formations courtes, en lien avec les volets précédents, s'intégreraient à " la formation tout au long de la vie " désormais indispensable à toute profession et naturellement aux professions en liaison directe avec l'évolution des sociétés. Elles permettraient un décloisonnement et des échanges, sources de renouvellement des pratiques. La dimension " méta ", c'est-à-dire une réflexion permanente sur sa profession, qui plus est lorsque celle-ci touche à la formation et à l'éducation, nous semble être fondamentale. L'accélération des mutations sociales oblige les politiques d'éducation à prendre conscience de cela dans des délais très brefs. Il est de notre devoir d'adapter aux problèmes actuels le système éducatif remarquable mis en place par les générations précédentes. En ne faisant pas évoluer assez rapidement ses structures éducatives, notre société court le

risque de se trouver, dans quelques années, en dehors du champ de la compétition internationale.

### **7.2. Cadre épistémologique de la situation pédagogique observée et de la situation d'observation : la psychologie constructiviste et la psychologie cognitive**

Il nous semble essentiel de replacer le modèle de formation que nous proposons, tout d'abord, dans un cadre théorique qui est celui du constructivisme. En nous référant au tableau et aux formations d'enseignants que nous avons décrites<sup>122</sup>, il ressort que le stagiaire n'est pas toujours responsable de sa formation<sup>123</sup>. Or, en plaçant les situations pédagogiques observées au centre de la formation et en les considérant comme des objets de réflexion, nous plaçons alors l'observateur comme acteur principal de la formation et de sa formation. En prenant l'observation de classes comme axe central du processus de formation, nous nous plaçons dans une démarche d'autonomie et de responsabilisation des stagiaires, bases à l'heure actuelle de toute formation professionnelle, qu'il s'agisse de formation dans le domaine de l'éducation ou dans le domaine économique. En nous référant à la spécificité de notre domaine, l'enseignement/ apprentissage des LE, nous retrouvons une homologie entre l'approche communicative qui place l'apprenant en langue étrangère au cœur de la situation pédagogique et la formation d'enseignants qui place l'enseignant ou le futur enseignant stagiaire, au centre de la situation d'observation et du cadre de la formation.

Ainsi, le fait de permettre aux stagiaires d'observer la manière dont les concepts sont utilisés dans diverses situations pédagogiques, puis d'organiser la formation avec et en fonction de ces mêmes concepts tout en les adaptant au

---

<sup>122</sup> Cf. annexe XVI, p. 390-392.



processus de formation d'enseignants, fonde la cohérence du système de formation. Fournir les outils nécessaires aux stagiaires pour leur permettre de construire par eux-mêmes leur savoir, qu'il s'agisse d'apprenants en langue étrangère ou d'enseignants en formation, procède de la même démarche. Ainsi, c'est en observant la mise en œuvre des concepts de l'approche communicative, puis en se les appropriant dans le cadre de la formation que l'enseignant stagiaire pourra se construire une véritable compétence professionnelle, car ce même enseignant observateur confronté à une situation pédagogique spécifique et différente va pouvoir comparer ses observations directes avec ses expériences professionnelles ou ses expériences personnelles antérieures d'apprentissage. La confrontation et la comparaison entre les différentes situations pédagogiques sont ainsi sources de réflexion et de questionnement didactique, sources de modification et de changement de ses pratiques.

“ On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien ”. Cette citation du philosophe Alain résume l'élément fondateur et novateur du courant constructiviste, courant qui est apparu au vingtième siècle, mais dont certains fondements pertinents peuvent être trouvés dans les options philosophiques de personnalités aussi diverses qu'Aristote et Léonard de Vinci, Montaigne, Pascal et Paul Valéry. On considère que la connaissance se construit à partir du réel et que ce “ réel existant et connaissable peut être construit par ses observateurs qui sont dès lors ses constructeurs ”, ce qui rejoint la phrase du poète Antonio Machado ! “ Toi qui chemines, sache qu'il n'y a pas de chemin. Le chemin se fait en marchant ”. Le réel est construit par

---

<sup>123</sup> Il l'est davantage dans le module de pré professionnalisation comme nous l'avons

l'acte c'est-à-dire l'interaction entre l'observateur et la situation pédagogique observée. Il n'est pas appréhendé par la simple perception ou la seule observation mais par l'interaction avec le réel c'est-à-dire une situation qui résiste à notre perception. De grands philosophes et pédagogues, tels que J. Dewey et Claparède, vont développer le courant constructiviste dans le cadre de l'éducation nouvelle. Ainsi, E. Claparède fait-il, dans ses travaux, l'hypothèse que le constructivisme procède de l'interaction entre l'enfant et le milieu. Dans cette interaction, l'enfant enclenche des actes qui sont de mieux en mieux coordonnés, d'abord sur le plan concret, ensuite sur le plan abstrait, hypothèse qui sera confirmée et développée par les travaux de J. Piaget, élève de Claparède. En outre, J. Piaget considère que la construction intellectuelle ne se fonde pas sur un déroulement linéaire à sens unique. Dans le cas de deux structures présentant deux niveaux différents de connaissance, il affirme que " la démarche constructiviste procède par assimilation réciproque telle que la supérieure peut être dérivée de l'inférieure par voie de transformations, mais aussi telle que la première enrichit cette dernière en se l'intégrant " (M. Perraudon, 1996, p. 35). Le sujet épistémique et connaissant est donc un sujet constructeur qui est en perpétuel devenir, en perpétuelle construction. Il n'est ni contemplatif ni passif. Tout sujet épistémique a des intentions. Le concept d'intentionnalité est au centre du constructivisme. Piaget définit l'intention comme l'affirmation d'un état de conscience qui exprime un mouvement " orienté vers [...] un état final recherché et désiré ". L'intentionnalité ne peut exister sans décentration, c'est-à-dire que le sujet observateur regarde l'objet à connaître : il y a interaction entre le sujet et l'objet.

Cette décentration lui permet de prendre conscience, mais cette prise de conscience dans le domaine de la formation adulte qui nous intéresse, se doit d'être accompagnée d'une élucidation verbale sans laquelle la connaissance du sujet observant ne peut se construire. Ce courant a apporté un renouvellement fondamental dans la conception de l'enseignement et surtout de l'apprentissage où deux conceptions ont longtemps dominé : l'innéisme et le béhaviorisme. La première conception consiste à considérer que le sujet est le moteur essentiel de la connaissance alors que la seconde considère que l'unique source de connaissance est le milieu extérieur. Le constructivisme offre une troisième voie. L'épistémologie piagétienne n'accorde un rôle déterminant ni au sujet ni à l'objet, mais à leurs interactions réciproques. Piaget se démarque ainsi de la conception positiviste car, pour lui, l'empirisme réduit le rôle du sujet au constat de lois externes, ce qui limite l'expérience à la simple observation de ces lois alors que l'action du sujet sur le milieu est indispensable. La connaissance se construit ainsi dans l'interaction sujet-objet. Il dénonce dans la théorie positiviste le fait que le sujet est extérieur et finalement sans prise sur le réel qu'il observe. S'il est vrai qu'il y a une particularité de l'objet en lui-même, cela ne montre pas tout l'aspect constructif et structurant que le sujet met en place pour comprendre et appréhender cet objet. Piaget rejette la passivité qui est sous-jacente à la conception positiviste, passivité qui doit être entendue comme une non reconnaissance de l'activité mentale du sujet. L'activité empiriste ne tient pas compte de l'assimilation de l'objet aux " schèmes du sujet " puisque celui-ci n'est pas reconnu comme sujet agissant. Or, tous les travaux de Piaget visent à montrer qu'aucune connaissance n'est due aux seules perceptions, car

celles-ci sont toujours encadrées et dirigées par des schèmes d'actions<sup>124</sup>. L'expérience empirique, la simple observation est donc insuffisante à constituer la connaissance de manière opératoire.

On peut ainsi définir le constructivisme comme une position philosophique qui considère la connaissance de la réalité ni comme une simple donnée extérieure qu'il suffirait d'observer, ni comme étant prédéterminée chez l'individu. La connaissance résulte de la construction par échanges entre l'individu et le milieu. Ces échanges pouvant être engagés par la personne seule ou enrichis par la collaboration avec des pairs (*Ibid.*, p. 40).

### **7.3. Le constructivisme et le cognitivisme dans le domaine de la formation**

Nous allons envisager les applications pratiques sur deux plans : le plan des situations pédagogiques observées, c'est-à-dire au plan de la conception méthodologique de l'enseignement/ apprentissage des LE et celui des situations d'observations évoquées dans le cadre des formations d'enseignants puisque, si nous adoptons la perspective constructiviste, l'objet et le sujet sont en interaction constante. La situation pédagogique observée est l'objet d'observation de l'observateur, et bien que cet objet ait une réalité propre et distincte de l'observateur, celui-ci construit son observation par des opérations mentales successives à partir du support pédagogique observé et en fonction de ou des objectifs professionnels qu'il s'est fixés. C'est ce que nous avons évoqué lorsque nous avons parlé de la cohérence nécessaire à donner entre

---

<sup>124</sup> Le schème est entendu comme la part de l'action ou de l'opération qui est transférable vers d'autres actions ou d'autres opérations. Les schèmes se construisent par l'action de l'enfant sur le milieu, action directe ou mentalisée. Ils s'organisent en structures qui se réorganisent entièrement au passage d'un stade à l'autre. Par exemple, les schèmes sensori-moteurs se réélaborent au plan de la représentation en schèmes symboliques.

Les schèmes primaires dérivent des réflexes : voir, attraper, sucer, crier... Les schèmes secondaires issus des précédents sont plus élaborés : tirer, secouer... Ils

les concepts utilisés dans la situation pédagogique observée et le cadre de la formation d'enseignants. En d'autres termes, nous sommes dans le cadre d'une épistémologie constructiviste où l'on considère que la connaissance est un processus, que la réalité n'existe pas en dehors du sujet et que le sujet se réfère à des finalités lorsqu'il construit son savoir.

Il est donc intéressant de mettre en relation les deux situations, la situation pédagogique observée et la situation d'observation ; il convient de faire prendre conscience concrètement, aux enseignants en formation, non seulement des concepts qui sont mis en œuvre pour l'enseignement/ apprentissage des LE mais aussi de la manière dont chacun d'entre eux, en tant qu'observateur, va traiter les informations recueillies à partir de l'observation d'une même situation. Avec l'influence du courant constructiviste, on se retrouve dans un modèle interactif où chaque apprenant est au cœur de la situation d'apprentissage. Ce modèle est centré sur l'activité de la personne en formation. Dans le cadre de la situation pédagogique observée, l'approche communicative remplace les termes " élèves " ou " étudiants " par celui d' " apprenants ", ce qui implique une dimension dynamique de l'apprentissage par les sujets donc une diversité dans les apprentissages. L'enseignant prend en compte ces apprenants pour construire avec eux et en fonction d'eux un parcours de formation qui leur permette de développer et de s'approprier de nouvelles connaissances. Transférons cette méthodologie en l'adaptant à la formation d'enseignants : les enseignants en formation seront exposés à diverses situations d'apprentissage, puis un temps de réflexion personnelle et de mise en commun leur permettra de prendre conscience, d'une part, de leurs propres mécanismes d'apprentissage

---

donneront, à leur tour, naissance à des schèmes encore et toujours plus élaborés.

et, d'autre part, du fonctionnement du groupe. Cette phase les préparera à l'observation des situations pédagogiques et une "méta réflexion" leur servira d'appui pour recueillir les données qui leur paraissent au premier abord essentiel. Une phase d'auto observation et d'observation du groupe précède ainsi la phase d'observation de situations pédagogiques où d'autres acteurs interviennent. L'enseignant en formation est ainsi au cœur du système de formation. En reprenant le triangle pédagogique de J. Houssaye, où la situation pédagogique est composée de trois éléments répartis à chaque sommet qui sont le savoir, l'enseignant et les élèves, ce ne sont plus les axes *savoir* et *former* qui sont privilégiés mais bien les axes *apprendre* - sujet-objet - et *former* - sujet-enseignant – qui sont mis en exergue.

On considère que dans la situation pédagogique l'appropriation d'une langue étrangère inclut obligatoirement :

- une pratique de la langue et, parallèlement, une réflexion sur le fonctionnement de la langue. Cette "méta réflexion" est un temps d'appropriation constitutif de l'apprentissage.
- la mise en activité de l'apprenant, à travers des situations pédagogiques variées qui sont affinées au fur et à mesure de l'apprentissage, ce qui lui permet de s'approprier par un mouvement en spirale la langue étrangère ;
- des interactions entre l'enseignant et l'apprenant mais également entre les apprenants, ce qui facilite l'appropriation de la langue ;
- la transmission par l'enseignant non seulement du savoir mais la facilitation de cette transmission en suscitant la motivation de l'élève à travers des activités variées où l'élève est acteur et moteur de son apprentissage. L'enseignant est à la fois détenteur d'un savoir mais aussi tuteur et personne-ressource.

On peut reprendre ces mêmes concepts pour les adapter à la situation d'observation :

- la formation à l'observation inclut une dimension “ méta ” qui permet aux stagiaires de construire des outils appropriés et d'analyser par exemple des séquences didactiques, le fonctionnement du groupe en formation, etc..
- cette dimension réflexive place l'enseignant observateur au centre de la formation.
- ses échanges avec le responsable pédagogique et ses collègues développent et affinent son observation.
- le responsable de formation guide la réflexion de l'observateur et fournit les connaissances nécessaires à la construction de son savoir.

On retrouve ainsi non seulement la théorie constructiviste qui considère que la connaissance résulte de la construction par échanges entre l'individu et le milieu mais aussi celle du socio-constructivisme où l'on considère que le fonctionnement de l'individu, qu'il s'agisse de son fonctionnement mental, cognitif et affectif, est de nature sociale. Il y aurait donc, selon Vigotsky, une “ loi génétique générale du développement culturel ” selon laquelle les fonctions mentales supérieures de l'être humain se situent sur deux plans différents : d'une part, un plan inter-mental, celui qui régit les relations entre personnes et, d'autre part, un plan intra-mental, c'est-à-dire celui qui se produit chez l'individu qu'il s'agisse de la mémoire, la pensée, l'attention, etc..

Dans les situations de formation du module de pré professionnalisation, du DAEFLE, et de la maîtrise FLE, si l'on repart du courant constructiviste et des deux modèles d'apprentissage dont nous nous sommes servis, on peut remarquer que l'apprentissage des stagiaires dans ces formations se fonde sur le modèle cumulatif. La transmission de concepts, qui privilégie l'axe enseigner - savoir-professeur - est au cœur de la formation, particulièrement dans le cadre

de la maîtrise FLE où cet enseignement est surdimensionné. En revanche, le plan inter-mental, c'est-à-dire le développement d'un individu par les échanges avec ses pairs, est absent. De plus, dans le cadre du DAEFLE, la transmission du savoir est au centre du programme de formation, et la transmission des savoir faire au centre des observations de classes.

En ne se situant que dans une perspective “ applicationniste ” c'est-à-dire dans une perspective où l'on considère, d'une part que les concepts enseignés dans les cours sont transposables directement sur le terrain, d'autre part que la finalité de l'observation consiste à reproduire le plus fidèlement possible les méthodes d'enseignement du terrain, le stagiaire ne peut développer ses compétences<sup>125</sup>. Il ne peut ni innover au plan pédagogique, ni avoir l'opportunité de modifier ses comportements. En un mot, il n'y a pas de réel apprentissage parce qu'il n'y a ni confrontation ni recherche sur le terrain.

Le modèle général que nous proposons<sup>126</sup> place le stagiaire observateur au centre de la formation, et lui propose, en fonction de ses objectifs, de se construire son propre parcours avec des outils d'observation variés à partir de l'étude de situations pédagogiques observées. Si les différentes étapes semblent s'enchaîner sur le modèle, il n'en est rien en réalité. En effet, en analysant par exemple les relations entre les deux premières étapes “ préparation à l'observation ” et “ situations pédagogiques observées ”, nous remarquons tout d'abord :

– que ces deux étapes sont le fondement de l'observation et qu'elles sont indissociables puisqu'elles relient la théorie à la pratique. Dans les différents

---

<sup>125</sup> Que nous définirons ici comme “ l'ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe. ” (Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, 1997, p. 76)



stages de formations d'enseignants, on s'aperçoit que l'observation de classes n'est d'aucune utilité pour le stagiaire observateur s'il n'a aucun outil conceptuel à sa disposition. On voit ainsi les implications immédiates de cette première constatation au niveau de la conception de la formation. Il est important de déhiérarchiser théorie et pratique en proposant un système de formation en boucle où chacune nourrit l'autre, ceci pour éviter la mise en place d'un système unique ; que ce système unique soit le système " top-down " qui va uniquement de la théorie vers la pratique, conception traditionnelle des formations universitaires que nous avons décrites, soit le système " bottom-up ", qui part des situations pédagogiques observées pour les relier à la théorie, conception qui nécessite un encadrement et un volume horaire important qui, la plupart du temps, ne sont pas accordés aux formations d'enseignants. La mise en boucle de ces deux systèmes est indispensable. L'introduction de l'observation de situations pédagogiques avec l'apport de concepts doit se faire de manière simultanée dans les programmes de formation d'enseignants.

– nous remarquons également qu'un deuxième problème aussi important se pose au niveau de cette liaison : la mise en relation des outils conceptuels avec le terrain observé ne va pas de soi. En effet, la " traduction " des concepts utilisés dans les méthodologies de l'enseignement/ apprentissage des langues en activités d'apprentissage dans les outils didactiques d'une part, puis au plan des situations pédagogiques d'autre part, est extrêmement complexe à percevoir pour un enseignant observateur en formation. Comme le signale C. Puren, en DLE " tout dépend de la manière dont on observe son champ, et donc de la manière dont on le conçoit " (1990, p. 65) : si l'on observe et l'on compare les méthodologies<sup>127</sup> à partir du matériel pédagogique, on peut très facilement au plan théorique pointer des différences, voire des ruptures entre ces méthodologies alors que l'observation des méthodes<sup>128</sup> sur le terrain donne une impression de continuité.

---

<sup>126</sup> Cf. annexe XIX, p. 395.

<sup>127</sup> Méthodologie définie " comme l'espace même où s'exerce la pensée didactique par la confrontation permanente entre les différentes composantes du champ didactique ". (C. Puren, 1990, p. 66)

<sup>128</sup> Méthode " au sens d'ensemble de procédés et de techniques visant à provoquer chez l'apprenant une attitude ou une activité déterminées ". (*Ibid.*, p. 66)

Si l'on considère maintenant les méthodologies constituées, l'impression dominante est celle de la rupture, dont l'amplitude diffère cependant du tout au tout suivant que l'on prend comme point de repère l'une ou l'autre de leurs trois composantes :

Si l'on s'en tient aux projets des méthodologues, on a l'impression d'une succession de ruptures brusques et radicales. C'est parce qu'à ce niveau, toute méthodologie n'est qu'un discours dont la cohérence ne peut se construire (...) que par référence à la méthodologie antérieure qu'elle prend à la fois comme tremplin et comme repoussoir. (...).

Quand on analyse les outils didactiques, par contre, le mouvement paraît avoir moins d'amplitude, à tel point qu'il est souvent difficile de retrouver dans le manuel les intentions déclarées dans la préface, l'avant-propos ou l'avertissement.

Et si l'on considère enfin les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans leur ensemble, la vitesse et l'amplitude du mouvement sont si faibles qu'elles ne sont perceptibles que dans la longue durée. (1990, p. 66)

En d'autres termes, la difficulté de la formation à l'observation se situe dans les transitions entre ces trois étapes. Par conséquent, plusieurs paradoxes se présentent : le stagiaire a besoin de concepts pour observer le terrain, mais partir de la théorie pour aller observer la pratique ne lui permet pas de relier directement les concepts à la pratique, une multitude d'autres paramètres se greffent à la situation observée. D'autre part, partir des situations pédagogiques pour en dégager des concepts amènent les stagiaires à plusieurs lectures de la même situation, mais aussi à justifier *a posteriori* toutes les pratiques de classe.

C'est donc à partir de l'analyse de la complexité dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues et autour des concepts de liaison, de contradiction et de rupture entre les trois composantes distinguées (discours, outils didactiques et situations pédagogiques) que les deux

premières étapes de la formation à l'observation se situeraient. C'est ce que nous tenterons de montrer dans la description des outils d'observation.

## CHAPITRE 4 - OUTILS D'OBSERVATION

Nous aborderons, dans ce chapitre et au chapitre suivant, les outils nécessaires à l'observation d'une classe de LE : à savoir, d'une part, les concepts généraux et spécifiques à la DLE et, d'autre part, les configurations conceptuelles qui permettent à l'observateur d'énoncer, de manipuler, de relier tous ces concepts. Puis, nous analyserons les caractéristiques de la description car il nous a paru utile de considérer cette forme de récit comme un outil qui doit faire l'objet d'une méta réflexion et d'un apprentissage par les observateurs.

Il conviendra, en fonction des formations et des contraintes, de partir soit d'une observation directe ou vidéoscopée, soit de l'explicitation de concepts de l'enseignement/ apprentissage de LE avant l'observation directe de classes. Dans le cadre de formations d'enseignants avec un volume horaire suffisant, on utilise un système inductivo-hypothético-déductif, c'est à dire qui part de l'observation de la situation pédagogique. L'observateur analyse, établit des hypothèses et retourne observer le terrain pour affiner ses observations.

Comme nous l'avons précisé au chapitre 3, les concepts généraux et spécifiques à la DLE sont des savoirs préalables nécessaires à l'observation. Ils permettent aux observateurs de recueillir et d'analyser des données empiriques, encore une fois sans aucun souci de hiérarchisation. C'est dans une perspective dynamique et dans une logique récursive qu'il faut situer l'observation et non dans une hiérarchisation. La théorie se nourrit de l'observation de terrain et le terrain s'analyse à la lumière des théories et des concepts spécifiques ou non aux LE. Nous pensons contrairement à Claude Germain que la déhiérarchisation, entre les plans théorique et pratique,

réintroduit de cette manière une démarche d'observation complexe. Elle permet de ne plus fonctionner en système binaire c'est-à-dire en opposant la théorie à la pratique mais en les reliant.

Il devient de plus en plus apparent que deux traditions de recherche se sont développées en parallèle (Allwright 1988). D'un côté, nombre de théoriciens et de chercheurs se sont intéressés aux hypothèses, surtout linguistiques et psychologiques, sous-jacentes au matériel pédagogique. De l'autre, quelques chercheurs d'orientation plus empirique se sont intéressés aux réalités de la classe et ont été amenés à développer leurs propres instruments d'observation sans tenir véritablement compte des conceptions élaborées par les chercheurs du groupe précédent. C'est ce qui fait, semble-t-il, que la didactique des langues seconde se retrouve à l'heure actuelle face à deux types de données plus ou moins compatibles parce que relevant de deux traditions de recherche et d'études tenues jusqu'ici à l'écart l'une de l'autre. (C. Germain, 1989, p. 72)

En replaçant ces deux types de recherche dans le cadre général de la complexité, il est intéressant d'admettre et d'analyser ces contradictions et même ces oppositions.

Ainsi, dans la deuxième phase, celle de la théorisation, c'est-à-dire de la transformation du recueil des données empiriques en formulation de problèmes spécifiques à la DLE, les configurations conceptuelles serviront de modèles heuristiques. C. Puren en distingue quatre : la série, le tableau, le processus et le réseau. Cette deuxième étape, tout aussi indispensable, permettra à l'observateur de replacer ces données dans des cadres de recherche plus vastes. Ainsi ces quatre configurations font-elles appel au modèle descriptif couplé au modèle historique, comme l'évolution des concepts, sous forme de tableau diachronique et dans une perspective systémique. Nous verrons ainsi que la construction de modèles à partir de concepts permet ensuite de revenir

au terrain pour y recueillir de nouvelles données empiriques. La formation à l'observation, comme nous l'avons déjà écrit précédemment, se conçoit comme une formation en spirale<sup>129</sup>.

## **8. Outils d'observation et professionnalisation des enseignants**

Les outils d'observation ne peuvent se construire ou être utilisés que si, d'une part, l'enseignement, l'apprentissage, la fonction d'enseignant et, d'autre part, les objectifs de la formation et ceux du stagiaire observateur ont été définis précisément en début de formation.

Ces outils sont donc tributaires de la définition de la professionnalisation du métier d'enseignant, des spécificités de ce métier et des compétences du stagiaire observateur.

### **8.1. Modèles de professionnalisation**

Marguerite Altet a dégagé historiquement quatre paradigmes généraux de professionnalisation des enseignants. Les trois premiers ont été dominants en France à différentes périodes passées, et ont influencé et influencent encore les modèles de formation. Le dernier paradigme est lié au développement des recherches actuelle en sciences humaines et ne peut être considéré comme reconnu et intégré, à de rares exceptions près, dans le champ de l'Éducation Nationale.

---

<sup>129</sup> Nous distinguerons " la formation en spirale " de " la formation en boucle ". La formation en spirale repasse aux mêmes endroits mais en apportant des informations et des analyses supplémentaires et affinées. Ce concept se retrouve en enseignement/ apprentissage des LE. Un enseignant fait travailler, par exemple, un acte de parole aux étudiants puis fait retravailler ce même acte dans des contextes différents. Peu à peu, l'apprenant peut utiliser un acte de parole et l'adapter aux différents contextes auxquels il est confronté. La formation en boucle comme nous l'avons montré au chapitre trois est un système fermé : le modèle de la formation DAEFLE en est un exemple. Cf. annexe XVIII, p. 394.

Marguerite Altet présente ainsi les quatre modèles d'enseignant correspondant à chacun de ces quatre paradigmes :

L'enseignant MAGISTER ou MAGE : ce modèle intellectualiste de l'antiquité considérait l'enseignant comme un Maître, un Mage qui sait et qui n'a pas besoin de formation spécifique ou de recherche puisque son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent ;

L'enseignant TECHNICIEN : ce second modèle apparaît avec les Écoles Normales ; on se forme au métier par apprentissage imitatif, en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir faire, " ses trucs " ; le formateur est un praticien expérimenté-modèle ; les compétences techniques dominant ;

L'enseignant INGENIEUR, TECHNOLOGUE : dans ce troisième modèle, l'enseignant s'appuie sur les apports scientifiques des sciences humaines ; il rationalise sa pratique en tentant d'y appliquer la théorie. La formation est menée par les théoriciens, spécialistes du design pédagogique ou de la didactique ;

L'enseignant PROFESSIONNEL-PRATICIEN RÉFLÉCHI : dans ce quatrième modèle, pour nous, à la dialectique théorie-pratique se substitue un va-et-vient entre PRATIQUE-THÉORIE-PRATIQUE ; l'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur les apports des praticiens ET des chercheurs ; elle vise à développer chez l'enseignant une approche des situations vécues de type ACTION-SAVOIR-PROBLÈME en utilisant conjointement pratique et théorie pour construire chez l'enseignant des capacités d'analyse de ses pratiques et de méta cognition. (2001, p. 30)

On retrouve dans ces modèles non seulement ce que nous avons précédemment décrit dans les trois formations d'enseignant, mais également l'histoire des méthodologies de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères.

La formation DAEFLE correspond au deuxième modèle, celui de l'enseignant technicien. L'observation y est de type imitatif, même si des formations théoriques sont dispensées. La maîtrise FLE où la théorie domine et où la pratique arrive en fin de stage, renvoie au troisième modèle. Quant au module de pré professionnalisation, il ne rentre pas encore dans le cadre du deuxième modèle. En raison du faible volume horaire des formations théorique et pratique, on ne peut parler que d'ébauche, de sensibilisation correspondant au quatrième modèle. En ce qui concerne le DAEFLE, il est frappant de noter sa ressemblance avec une formation IUFM. Il est regrettable toutefois, comme nous l'avons précédemment évoqué, que les Départements universitaires FLE ne puissent pas jouer un rôle essentiel et offrir un cadre et un espace de formation initiale et continue aux enseignants en LE dans une perspective plurilinguistique et selon le quatrième modèle d'enseignant.

Nous pourrions suggérer que ce modèle de professionnalisation soit avant tout appliqué aux Départements universitaires qui souhaitent mettre en place des formations d'enseignants. Il n'est pas possible de concevoir des formations inductivo-hypothético-déductives où l'enseignant est un praticien réfléchi sans avoir, au préalable, appliqué ce modèle à la structure qui les propose. On voit ici l'étroite imbrication entre le cadre de formation et la situation d'observation. Le choix des intervenants dans ces formations d'enseignants se doit d'être pris sur ce critère objectif et principal, sous peine de perdre toute crédibilité.

## **8.2. La spécificité de la profession enseignante**

Il est intéressant de voir à quel point la définition donnée par M. Altet des caractéristiques générales de la profession enseignante ressemble à celle que



l'on pourrait donner à la profession d'enseignant en langue étrangère.

L'enseignant professionnel est, selon l'auteur,

Un professionnel de l'articulation du processus enseignement/apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction des significations partagées. Nous avons défini l'enseignement comme un processus interpersonnel et intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé, comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage dans une situation donnée ; c'est une pratique relationnelle finalisée. Car enseigner, c'est faire apprendre et, sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas ; mais c'est faire apprendre par la communication et la mise en situation ; l'enseignant est un professionnel de l'apprentissage de la gestion des conditions d'apprentissage de la régulation interactive en classe. (*Ibid.*, p. 31)

L'acte d'enseigner est un processus interactif dont la difficulté majeure consiste à gérer à la fois la dimension relationnelle, la situation vécue dans un contexte donné et le savoir à transmettre par l'enseignant et à construire par l'apprenant lui-même. Au modèle de J. Houssaye qui propose le triangle pédagogique enseignant-élèves-savoir, M. Altet propose de substituer un modèle plus dynamique qui comporte quatre dimensions en interaction réciproque dans une situation enseignement/ apprentissage : élèves-enseignant-savoir-communication.

On retrouve, dans ce modèle, la notion de "double agenda" de l'enseignant tel que Leinhardt l'a défini en 1986 et qui est au centre de la réflexion dans le cadre de la formation à la complexité du métier d'enseignant. F. Tochon nomme ce "double agenda", "gestion immédiate" et "gestion différée"<sup>130</sup>. Cette dernière est de l'ordre du temps diachronique : l'enseignant

---

<sup>130</sup> Et qui relèvent du courant de recherche sur "la pensée des enseignants" évoqué au chapitre deux.

anticipe les savoirs et la manière de les transmettre ; c'est le temps de la planification du cours c'est-à-dire de la structuration et de la gestion des contenus. La gestion immédiate, en revanche, relève du temps synchronique ; c'est " la part d'aventure " liée aux imprévus provenant du traitement et de l'appropriation (ou la non appropriation) de ces savoirs par l'élève. L'interaction à partir de la réaction des apprenants, la communication dont parle M. Altet dans son modèle, va donc obliger l'enseignant à prendre des décisions, des risques pourrait-on dire, pour adapter, voire modifier ses décisions préalables en fonction de la demande et du questionnement des élèves. L'enseignant mobilise, dans l'immédiateté, ses savoirs. Il met en œuvre ses compétences.

C'est donc l'articulation entre les savoirs et les actions qui est au cœur de l'observation de la situation pédagogique. Quels sont les types de savoirs et de compétences que l'enseignant doit posséder ? C'est par la description de ceux-ci que nous pourrons alors préciser, après avoir choisi un cadre général, les outils les mieux adaptés à la professionnalisation des enseignants.

### **8.2.1. Les savoirs**

M. Altet distingue les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Les savoirs théoriques sont de l'ordre du déclaratif. Elle y inclut, d'une part, " les savoirs à enseigner " c'est-à-dire les savoirs disciplinaires et les savoirs didactisés qui sont transposés pour l'enseignement/ apprentissage par l'enseignant, et, d'autre part, " les savoirs *pour* enseigner ", savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, les savoirs didactiques selon la discipline enseignée et les savoirs de la culture enseignante. Nous pouvons résumer cela sous la forme suivante :

## Savoirs théoriques

Savoirs à enseigner	<ul style="list-style-type: none"> <li>- savoirs disciplinaires</li> <li>- savoirs constitués par les sciences</li> <li>- savoirs didactisés à faire acquérir par les élèves</li> </ul>
Savoirs pour enseigner	<ul style="list-style-type: none"> <li>- savoirs pédagogiques sur la gestion interactive de la classe</li> <li>- savoirs didactiques</li> <li>- savoirs de la culture enseignante</li> </ul>

Les savoirs pratiques sont issus des expériences quotidiennes de la profession. Ils sont contextualisés et acquis dans le milieu professionnel. Ils sont aussi appelés “ savoirs empiriques ” et “ savoirs d’expérience ”. Les savoirs pratiques recouvrent “ les savoirs sur la pratique ” et “ les savoirs de la pratique ”. Les premiers sont des savoirs procéduraux sur le comment faire et les seconds correspondent aux savoirs d’expérience, aux savoirs pragmatiques, au sens premier du mot, c’est-à-dire forgés au contact “ des choses elles-mêmes ”. C’est ce niveau qui permet de distinguer l’enseignant débutant de l’enseignant expérimenté.

## Savoirs pratiques

Savoirs sur la pratique	- savoirs procéduraux sur “ le comment faire ”
Savoirs de la pratique	- savoirs d’expérience

La difficulté est l'articulation de ces savoirs à l'action. Pour cela, le concept de "savoir en usage" a été proposé par Malglaive<sup>131</sup>. Ce concept permet d'appréhender les opérations cognitives qui articulent les différents types de savoir et l'action sur le terrain car aucune forme de connaissance ne peut être réduite à un savoir théorique ou pratique. Ce concept intègre une dimension essentielle, celle de l'adaptation à la situation. L'enseignant cherchera ainsi, intuitivement ou à partir de ses expériences antérieures réussies, celle qui lui semble la mieux adaptée au nouveau contexte d'enseignement dans lequel il intervient. Or, "ce savoir en usage" fait défaut aux enseignants en formation initiale. Dans les directions de classe filmées de la formation DAEFLE, par exemple, les enseignants en formation initiale ne savent pas rebondir à partir des interventions des apprenants alors que les enseignants expérimentés se servent de ces interventions pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Les enseignants novices suivent pas à pas la planification qu'ils ont prévue avant leur intervention sur le terrain. Ces observations, au sens de remarques, permettent alors une prise de conscience qui peut modifier le comportement de ces enseignants lors d'une nouvelle direction de classe. L'observation joue ici pleinement son rôle d'observation formative.

Trois types de savoirs se retrouvent au sein du "savoir en usage" : le savoir déclaratif, le savoir procédural et le savoir conditionnel. Chacun de ces savoirs relève d'un domaine différent : le premier du domaine purement cognitif, le second à la fois du domaine technique et social puisque les méthodes d'enseignement/ apprentissage se doivent d'être adaptées aux publics, et le dernier du domaine psychologique et affectif.

---

<sup>131</sup> Il est cité par M. Altet, p. 35.

Nous reproduisons ici le tableau des fonctions des savoirs dans une tâche de J.-M. Pieters<sup>132</sup>, savoirs qualifiés de “ savoirs d’intégration ” puisqu’ils sont articulés les uns aux autres par l’enseignant pour lui permettre de s’adapter et d’agir sur le terrain.

	Savoir déclaratif	Savoir procédural	Savoir conditionnel
	(“ <i>comment ça marche ?</i> ”)	( <i>comment le faire ?</i> )	( <i>comment décider quoi faire et quand ?</i> )
- automatisme - expertise de routine - représentation déclarative	Encapsulation Savoir rudimentaire	Expérience routinisation	Transfert proche
- schémas inductifs - expertise adaptative - représentation intégrée		Encapsulation	Transfert lointain Flexibilité cognitive

Ce tableau descriptif permet une première clarification. En effet, à partir de cette synthèse, les enseignants en formation pourront apprendre à lire, dénommer, classer, analyser et théoriser les pratiques observées.

Ce tableau nous semble très utile dans le cadre d’une observation formative, car il oblige l’observateur stagiaire à construire plusieurs types d’outils d’observation. En effet, si les trois grandes catégories de savoirs peuvent être observées et repérées dans les comportements de l’enseignant en situation pédagogique, il n’en est pas de même pour les distinctions opérées au sein de ces savoirs. Ainsi, par exemple, les automatismes ou les routines de l’enseignant ne peuvent être connus que si ce dernier explicite, à partir d’un

<sup>132</sup> Cité par M. Altet, *Ibid.*, p. 36.

questionnement orienté et élaboré par les observateurs, ses savoir faire routiniers et ses démarches innovantes. C'est la raison pour laquelle nous proposons au chapitre suivant une réflexion sur l'explicitation dans le cadre d'une observation formative. L'explicitation orale ou écrite est un outil important autant pour les observateurs et les personnes observées car elle permet d'établir des réseaux de signification entre, à la fois, des comportements observés visibles et des paramètres invisibles mais essentiels.

### **8.2.2. Les compétences**

La compétence professionnelle de l'enseignant est une notion centrale, indissociable des objectifs que l'enseignant fixe à son action et des interactions qu'il met en place dans la situation pédagogique avec ses élèves, et en dehors d'elle, comme le travail en équipe avec ses collègues.

Les travaux de L. Bélair et E. Charlier sont complémentaires quant à la réflexion sur cette notion. La définition proposée par E. Charlier<sup>133</sup> est une définition plus complexe que celle de L. Bélair. Celle-ci considère que les compétences sont "somme toute peu théorisées, plutôt pragmatiques et relevant souvent des attitudes" (*Ibid.*, p. 69) alors qu'E. Charlier définit la compétence professionnelle de l'enseignant dans une approche cognitive plus détaillée. Pour elle, la compétence professionnelle est "l'articulation des savoirs, des représentations, des théories personnelles, des schèmes d'action mobilisés ainsi que des conduites pédagogiques disponibles pour résoudre des problèmes en situation de travail" (*Ibid.*, p. 103).

L. Bélair distingue, quant à elle, cinq champs de compétences plus directement observables en situation pédagogique :

---

<sup>133</sup> *Ibid.*, p. 103.

- les compétences reliées à la vie de la classe comme la gestion de l'espace, des horaires, le choix d'activités, etc.
- les compétences identifiées dans le rapport aux élèves et à leurs particularités. Elles englobent la communication, l'observation des difficultés d'apprentissage des élèves et la remédiation que l'on peut y apporter, les styles d'apprentissage, l'encouragement constant pour entretenir la motivation et l'implication des élèves, l'évaluation formative de leurs apprentissages, etc.
- les compétences liées aux disciplines enseignées, c'est-à-dire l'appropriation des savoirs savants et leur transposition en savoirs qui peuvent être enseignés, une connaissance des programmes officiels.
- les compétences exigées par la société, c'est-à-dire les relations que l'enseignant entretient avec l'environnement (parents, hiérarchie, collègues et formation continue personnelle).
- les compétences inhérentes à la personnalité de l'enseignant, c'est-à-dire le savoir être et le savoir devenir par un travail réflexif sur ses pratiques.

## **9. Les savoirs nécessaires à l'observation**

### **9.1. Les spécificités de l'objet-langue**

Dans le cadre du modèle SOMA de R. Legendre, nous pouvons remarquer qu'enseigner une langue étrangère, c'est aider l'élève à apprendre à communiquer dans cette langue. C'est donc placer les interactions au centre d'un processus évolutif et dynamique permanent. Les caractéristiques d'une langue et les conséquences sur les interactions qu'elles entraînent sont au centre de la réflexion sur l'observation de classes et dans un cadre plus général de la formation des enseignants en LE.

#### **9.1.1. Étude des caractéristiques générales du langage**

Marina Yaguello nous rappelle ce qui fait la spécificité des langues par rapport à d'autres domaines :

Le langage est commun à tous les hommes et toutes les langues ont en commun certaines propriétés et

caractéristiques universelles qui définissent le langage : toutes les langues possèdent une double articulation en unités de sens (mots ou morphèmes) et en unités phoniques (voyelles et consonnes). Toutes constituent des systèmes dont les unités se définissent par rapport à l'ensemble du système organisé par sa structure. Le son entretient avec le sens une relation arbitraire. Toutes les langues comportent de la redondance (c'est-à-dire un excès de moyens par rapport à l'information effectivement transmise), de l'ambiguïté, des dissymétries, des irrégularités et surtout toutes ont la possibilité à partir d'un nombre de signes théoriquement fini, de produire des énoncés en nombre infini. Toutes ont un caractère évolutif perpétuel. Toutes autorisent l'invention, la créativité, les déplacements de sens, les figures de style, le jeu. Toutes sont structurées à trois niveaux : celui du son, celui de l'agencement grammatical, celui du sens. Enfin, deux traits qui semblent aller de soi : le message est linéaire (ce qui le distingue du message musical où les notes peuvent se superposer) et les unités sont discrètes c'est-à-dire isolables les unes des autres : la chaîne parlée constitue une suite d'unités distinctes. (1981, p. 41)

On voit ainsi que le langage possède trois caractéristiques générales essentielles :

1) Il est commun à tous les hommes et fonde l'unité d'une communauté puisqu'il est un savoir transmissible ; c'est même là une fonction première de toute société : transmettre la parole de génération en génération. Ce qui n'est le cas ni des mathématiques, ni de nombreuses autres disciplines. De transmissible et de commun (au sens de partagé par une communauté), il va devenir objet banal. Toute personne appartenant à cette communauté est donc considérée comme capable de transmettre cet outil essentiel. Les répercussions, non seulement sur les représentations de l'enseignement/apprentissages des LE mais aussi sur la formation des enseignants, sont importantes : comment considérer les langues comme discipline à part entière alors qu'il est possible d'apprendre ce savoir hors de la classe ? Tout apprenant aura donc la possibilité d'acquérir une langue étrangère par simple interaction avec des natifs, ce qui relève de l'impossible



en mathématique. Autrement dit, pourquoi donner ses lettres de noblesse à un domaine qui contrairement aux mathématiques, à l'histoire, à la grammaire par exemple, ne requiert aucun apprentissage nécessitant l'intervention d'un enseignant spécialiste plus ou moins préparé à délivrer un savoir explicite alors qu'une LE peut être apprise par simple interaction avec les natifs qui la pratiquent spontanément sans faire profession de l'enseigner ? Les conséquences de cette banalisation seront importantes comme le souligne H. Besse :

[Le langage] a la particularité par rapport aux autres savoirs ou savoir faire enseignés/appris scolaires de pouvoir être acquis au seul contact [...] de ceux qui le pratiquent nativement [...]: d'une certaine manière, il est plus proche de la marche ou de la natation que de l'arithmétique, la physique, la géographie, la grammaire ou la littérature. De là, les difficultés qu'ont eu les enseignants de L2 à se faire reconnaître comme des enseignants à part entière, leur tentation pour être légitimés de réduire ce qu'ils enseignent aux savoirs académiques qu'on peut en savoir et aux techniques et pratiques des enseignants de langue morte. (*In* R. Galisson (dir.), 1997, pp. 83-84)

- 2) Le langage est un objet naturel, et en tant que tel, il préexiste à son apprentissage et à sa description. Dans le domaine de l'enseignement, cela signifie que la compétence d'un apprenant en LE aura pour référence première le locuteur natif idéal, dans la salle de classe et hors les murs de la salle de classe. La compétence en LE de l'apprenant sera comparée et évaluée en référence à cette norme (ici le locuteur natif) par n'importe quel membre de la communauté linguistique (enseignant ou non), ce qui le différencie des Mathématiques. Au professeur de Mathématiques, il ne sera donc pas demandé de faire de tous ses élèves des mathématiciens performants, voire des chercheurs, mais il sera demandé consciemment ou non au professeur de LE d'amener ses élèves au plus près de la compétence du locuteur idéal natif.
- 3) Le langage est un objet social " La LE est un objet social, et comme tel, il est visible à tous comme un livre ouvert " (L. Dabène, 1990, pp. 19-20). Toute langue sert à communiquer, tout apprentissage d'une LE est social parce

qu'il permet à un individu d'entrer en contact avec une communauté (la sienne ou une communauté différente). Plus encore, cette prise de contact, si elle se fait en LE, aura des influences sur la personnalité de celui qui la recherche : " Tout apprentissage est un métissage "134.

Autrement dit, l'apprenant en LE ne ressort jamais indemne ni semblable à ce qu'il était avant son apprentissage. Un remodelage s'effectue qui permet de relativiser les conceptions et les représentations du monde, de mieux appréhender les différences, d'accepter la cohabitation de paradoxes, de contradictions entre son propre système et le nouveau système de la langue étrangère. Cet apprentissage apprend aussi à construire un moi différent de celui connu dans la langue maternelle.

En revanche, la construction du moi social et communicant n'est pas du ressort des mathématiques puisque ce domaine est davantage lié à la raison, à la construction de la logique : démontrer, raisonner, expliquer en sont les objectifs formatifs.

Ces trois grandes caractéristiques du langage que nous venons d'énoncer<sup>135</sup> sont des paramètres implicites qui influent sur les représentations des acteurs de la situation pédagogique. Nous pouvons les prendre en compte par exemple dans la préparation à l'observation (volet O) du modèle descriptif de formation à l'observation<sup>136</sup> et formuler des problématiques qui peuvent servir de point de départ de réflexions multiples à l'observateur.

Par exemple, la langue est un objet social, cela signifie qu'enseigner/faire apprendre une LE, c'est enseigner/faire apprendre à communiquer. Que signifie enseigner à communiquer en LE pour un enseignant et pour chaque

---

<sup>134</sup> Cf. L'ouvrage de M Serres *Le tiers instruit*, 1991, Paris, Éd. F.Bourin, 249 p.

<sup>135</sup> - Le langage est commun à tous les hommes. Il est transmissible.

- Le langage est un objet naturel qui préexiste à son apprentissage et à sa description.  
- Le langage est un objet social.

apprenant ? Comment a évolué la notion de communication en enseignement/ apprentissage d'une LE ? Quels sont les éléments facilitateurs ou bloquants la communication dans une classe en LE ? Pourquoi cherche-t-on à communiquer ?

A partir de là, on peut remarquer la spécificité de l'enseignement/ apprentissage d'une LE. En effet, la LE est à la fois objet et outil d'enseignement/ apprentissage dans la classe de LE. En d'autres termes, la LE constitue à la fois le contenu à enseigner et le moyen d'enseigner ce contenu. Il y a donc homologie entre la fin et les moyens. Cette spécificité n'est cependant apparue que très progressivement dans l'histoire de l'enseignement/ apprentissage des langues en France puisque la méthodologie traditionnelle se fondait sur la traduction. La méthodologie directe au début du siècle a été profondément influencée par la méthode naturelle. L'enseignement de la langue étrangère se faisait directement sans avoir recours à la langue maternelle. La méthodologie audio-visuelle (MAV) et l'approche communicative (AC)<sup>137</sup> se sont également fondées sur ce principe, tout en se heurtant aux contraintes fortes qui pèsent sur la mise en place de ce principe dans les milieux institutionnels.

L'étude de " la polyphonie des discours dans la classe de LE " et la difficulté d'utiliser la LE dans tous ces discours qui s'imbriquent les uns dans les autres doit faire partie d'une réflexion préalable et simultanée à l'observation de classes. Ainsi, le passage d'un discours à l'autre dans cette LE, mal maîtrisée par les apprenants, est souvent source de dysfonctionnements et de blocages de la communication en classe. Le passage du discours réel au discours fictif,

---

<sup>136</sup> Cf. annexe XIX, p. 395.

<sup>137</sup> Dans certains cas, comme les classes multiculturelles, que ce soit en milieu endolingue ou exolingue, elle en est l'unique moyen.

puis au discours méta sur la langue, est souvent difficile à appréhender par les étudiants.

## **9.2. Langage et interaction**

La communication est donc centrale en DLE : qui communique ? Pourquoi ? Comment ? sont les questions essentielles.

L'étude des concepts liés à la communication en général et à la spécificité de la communication en classe de LE est donc primordiale dans la formation à l'observation. Nous n'aborderons ici et bien évidemment de manière non exhaustive le concept d'interaction.

### **9.2.1. Définition de l'interaction et caractéristiques générales d'un discours entre natifs**

E. Goffman a défini l'interaction comme " l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ". Cette définition correspond à une situation de face à face en classe. Cependant, diverses formes d'interactions existent en situation pédagogique : l'interaction duelle ne saurait, pour ce qui est de l'activité langagière, se réduire toujours avec le face à face enseignant-apprenant : la relation d'un sujet-lecteur à un texte littéraire est un exemple d'interaction tout aussi importante. Dans ce cas, il y a une interaction entre le projet du scripteur, c'est-à-dire le sens qu'il donne à son texte, et l'interprétation ou plus exactement les interprétations possibles que le lecteur va induire à partir du texte. L'introduction dans la situation pédagogique, d'un stagiaire observateur non participant, donc non partenaire au sens donné par Goffman, peut influencer les apprenants. Les comportements non verbaux de l'observateur au sein de la classe sont souvent relevés et discutés par les étudiants après le départ de celui-ci. De même, les comportements des

apprenants peuvent provoquer des réflexions et des prises de conscience chez l'observateur<sup>138</sup>.

Nous allons décrire succinctement les caractéristiques des échanges langagiers qui se déroulent pendant une conversation courante entre natifs, de manière ensuite à pouvoir comparer et établir des différences avec ceux qui ont lieu dans la classe en DLE. C. Kerbrat-Orecchioni, en 1995, souligne deux aspects essentiels :

Tout d'abord, l'analyse des conversations est de nature hétérogène et ne peut pas être traitée par une théorie unifiée : "l'éclectisme est de mise".

C. Kerbrat-Orecchioni cite G. D. De Salins qui la rejoint dans cette analyse :

Tout clairement j'avoue me sentir plus franchement à l'aise dans une démarche qui va du terrain d'observation à des données théoriques variées que je m'autorise à choisir librement, selon l'objet et les résultats de mes investigations. Je n'adopte donc pas systématiquement un type de grille ni une méthode préétablie [...]. Il ne me semble pas judicieux de contraindre bon gré mal gré mon corpus d'observation à se soumettre à une grille précise –, ce qui peut paraître fort peu scientifique, mais à quoi bon s'évertuer par respect ou par foi en une scientificité, à martyriser un corpus pour le forcer à satisfaire aux lois d'une théorie choisie parmi d'autres ? (1995, p. 7)

L'analyse des conversations est de nature transdisciplinaire. Bien que la description des conversations relève de l'analyse du discours, "elle en excède les frontières pour déboucher sur une étho-psycho-sociologie des communications" (*Ibid.*, p. 7). Elle touche tout à la fois les comportements, les

---

<sup>138</sup> Lors de séances d'observation, nous remarquons que les apprenants dans nos classes FLE recherchent non seulement l'approbation de l'enseignant mais parfois aussi celle des observateurs, en leur posant directement des questions ou indirectement, par des mimiques et des regards tournés vers ceux-ci, vérification ultime et réassurance des propos ou des réponses qu'ils ont tenus. Par ailleurs, les observateurs, lors d'entretiens, nous disent combien les remarques des étudiants leur

règles psychologiques et sociales de la langue enseignée. Pour qu'il y ait une interaction réelle, il ne suffit pas que deux locuteurs parlent alternativement, il faut qu'ils soient engagés dans l'échange, ce qui signifie qu'ils mettent en œuvre toute une panoplie de moyens verbaux ou non verbaux. Le locuteur qui s'adresse à un destinataire use d'un ensemble de procédés "phatiques" verbaux et non verbaux pour s'assurer que ce dernier écoute (regards, position du corps, demandes d'explicitation, petits mots, etc.), tandis que le destinataire produit des signaux "régulateurs"<sup>139</sup> non verbaux (froncements de sourcils, approbation, etc.), vocaux (exclamation, etc.) et verbaux pour lui signifier sa participation : il y a donc une activité de la part de tous les locuteurs.

C'est d'abord par la production continue de phatiques et de régulateurs que les différents partenaires se signifient qu'ils se considèrent mutuellement comme des interlocuteurs valables [...]. Il faut en outre que les participants s'accordent sur le "contrat de communication" et négocient en permanence le système de droits et de devoirs dans lequel ils se trouvent engagés dès lors qu'ils entrent en conversation. Or la production de ces signes repose sur le bon vouloir des deux participants, dont on peut donc dire qu'à ce niveau déjà de fonctionnement, ils sont en quelque sorte les "co-pilotes" de l'interaction, et qu'ils en assurent conjointement la gestion. (C. Kerbrat-Orecchioni, 1995, p.20)

De plus, les signaux de type phatique et régulateur se répondent et rythment le discours. Les locuteurs s'influencent mutuellement, il se produit une "synchronisation interactionnelle" pendant les tours de parole, ce qui implique une connaissance non seulement linguistique mais aussi des règles psychologiques et culturelles intériorisées. Les comportements corporels des

---

permettent de prendre conscience de problèmes non explicités par les élèves en milieu institutionnel.

<sup>139</sup> Nous reprenons la terminologie de C. Kerbrat-Orecchioni qui souligne, cependant, tout au long de son ouvrage, le flou terminologique qui existe dans ce domaine.

locuteurs en présence et les états émotionnels de chacun des locuteurs cherchent également (ou non) à se mettre en harmonie. On peut dire que le discours est co-construit au fur et à mesure de l'échange par les locuteurs. En d'autres termes, ces contraintes extralinguistiques s'ajoutent aux règles linguistiques pour établir la communication.

### **9.2.2. Les spécificités du discours interactif en classe de LE**

#### **9.2.2.1. En situation de face à face**

Les interactions sont déterminées par leurs conditions de production. Non seulement elles sont imposées par l'institution dans laquelle elles se déroulent, mais les heures, le matériel pédagogique, le programme<sup>140</sup> et les partenaires le sont aussi. Les acteurs de la situation pédagogique se voient alors attribués des rôles bien spécifiques, et chacun d'eux attend de l'autre qu'il tienne son rôle selon des règles précises qui font appel aux représentations de modèles antérieurs connus. La seule raison pour laquelle ces acteurs sociaux sont en présence est la LE en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage.

L. Dabène définit ainsi trois fonctions principales de la profession enseignante :

Une fonction de vecteur d'information. L'enseignant est mandaté par l'Institution pour transmettre un certain savoir. Dans le cas de la langue étrangère, ce savoir peut être transmis indirectement par des documents d'appui, de nature diverse, conçus ou non pour l'usage pédagogique ou directement par un discours descriptif explicite plus ou moins systématiquement organisé. Il ne faut pas oublier que l'enseignant constitue lui-même ce savoir offert aux apprenants.

Une fonction de meneur de jeu. Dans la mesure où la classe de LE s'établit à base d'échanges oraux,

---

<sup>140</sup> Ce n'est pas le cas de l'enseignement du FLE dans les Départements des Universités.

c'est à l'enseignant qu'il appartient d'organiser et de réguler les échanges langagiers.

Une fonction d'évaluateur. Dans la mesure où l'enseignant représente pour les apprenants – et la société – la norme de référence du langage proposé à l'apprentissage, il est constamment chargé d'évaluer l'acceptabilité des productions réalisées par rapport à cette norme. (*Ibid.*, p. 41)

À chacune de ces fonctions correspond un certain nombre d'opérations :

- pour la transmission du savoir, on peut distinguer le métadiscours informatif, le métadiscours explicatif, le métadiscours descriptif <sup>141</sup> ;
- à la fonction “ meneur de jeu ”, correspondent les opérations de ponctuation de l'échange (tours de parole, interpellation, etc.), d'incitation à la prise de parole, les opérations de mise en garde ;
- en tant qu'évaluateur, l'enseignant peut porter des jugements de valeur sur les énoncés soit de type méta-communicatif soit sur le contenu de ces énoncés. Il corrige, rectifie.

Chacune de ces fonctions se traduit en comportements observables où les savoirs déclaratifs, “ comment ça marche ”, et les savoirs procéduraux, “ comment le faire ”, sont indissociables. L'analyse de ces pratiques, c'est-à-dire la traduction explicite de ces opérations, soit de manière descriptive, soit à partir de grilles ou de schémas heuristiques élaborés conjointement par les observateurs, est une partie importante en formation à l'observation.

Il en est de même du discours de l'enseignant qui reflète ses représentations sur la manière d'enseigner la langue, de conduire un groupe et de développer les apprentissages. L'apprenant est, de son côté, influencé par les modèles scolaires qu'il a connus, les représentations qu'il a de la langue étrangère et ses attentes par rapport à ce nouvel apprentissage. Les

---

<sup>141</sup> Une bonne partie des injonctions de type méta-communicatif est, dans bien des cas, fournie par l'enseignant au début d'une série d'échanges, comme une sorte de règle



représentations de l'enseignement/ apprentissage des étudiants sont tout aussi importantes que celles des enseignants, et souvent la confrontation entre ces différentes représentations pose problème. Or, par exemple, dans le cadre du DEFLE, une multitude de représentations en raison de la diversité des nationalités et des personnalités des apprenants existe au sein d'une même classe. La tentative de conciliation entre toutes ces représentations est importante à faire observer car l'enseignant de FLE est confronté quotidiennement à ce problème. Toute généralisation est bien évidemment impossible, mais il existe des "nationalités bavardes", tels les Latino-américains ; des peuples où la parole est rare et où le silence occupe une place importante, comme c'est le cas en Asie ; des nationalités pour lesquelles apprendre une langue, c'est avant tout connaître la grammaire, comme les Allemands et les Japonais ; d'autres qui considèrent l'enseignant comme un tuteur, c'est le cas des peuples nordiques (Suède, Norvège, Finlande, etc.) ; des peuples où l'enseignant est avant tout un décideur (peuples asiatiques et africains), etc. L'enseignant doit ainsi avoir à l'esprit toutes ces représentations pour maintenir la cohésion au sein du groupe enseigné et proposer un enseignement/ apprentissage qui puisse satisfaire la majorité des apprenants.

Le discours en classe de langue englobe également plusieurs types de discours : le discours réel entre les acteurs pendant le temps de l'enseignement/ apprentissage, le discours réflexif sur la langue, appelé "métalangage", et le discours fictif utilisé par les apprenants pendant des activités d'apprentissage qui sollicitent leur créativité et leur imagination, dans des situations de production. Le discours en classe de langue n'est donc jamais

---

de jeu donnée une fois pour toutes. Les interventions de l'enseignant qui apparaîtront

fluide mais continuellement interrompu par l'introduction de métalangage enchâssé dans le discours ordinaire, ou de dialogues ou d'énoncés, en décalage avec la situation pédagogique réelle. Le discours s'élabore en partenariat constant entre les apprenants et l'enseignant. En d'autres termes, le discours se co-construit. Il est souple et modifiable à tout instant. Le discours de communication spécifique à la classe de LE prend une place aussi importante que le discours réel, voire beaucoup plus importante lorsque les premiers niveaux d'apprentissage sont concernés. Il est par exemple entrecoupé de demandes de clarification ou d'aide de la part des étudiants. Cette rupture et cette adaptation dans le discours de la classe de LE, sont souvent ressentis comme angoissants par les enseignants en formation initiale, qui s'en tiennent souvent à leur préparation ou " planification différée " <sup>142</sup>. L'adaptation et la prise de risque que nécessite la gestion immédiate de la classe sont également des problèmes qui doivent être abordés après observation dans le cadre de la formation. C'est ce qui fonde la distinction entre professeur débutant et professeur expérimenté.

Le discours fictif, qui s'oppose au discours de communication réelle en contexte <sup>143</sup>, est quant à lui présent sous deux aspects : il permet aux apprenants de tenir un double rôle : celui d'apprenants et celui d'acteurs de situations imaginaires qui vont de la demande d'exemplification ou de l'imagination d'une situation à la simulation d'un personnage, comme c'est le cas dans les jeux de rôles. Pour le passage du discours réel au discours fictif,

---

dans la suite des échanges ne seront que de simples rappels d'injonctions de départ.

<sup>142</sup> Termes utilisés par F. Tochon dans ses ouvrages.

<sup>143</sup> Lorsque l'enseignant s'adresse aux étudiants pour leur poser des questions qui les concernent ou qui portent sur des événements réels qui se déroulent dans la salle de classes.

l'enseignant utilise un métalangage tout à fait particulier : “ Imaginez ”, “ Exemple ”.

Entre quelqu'un qui, par hypothèse, maîtrise un savoir, et quelqu'un qui, par hypothèse, ne le maîtrise pas, le premier se trouve inévitablement en position de simulateur. Il fait comme s'il ne savait pas tout ce qu'il sait, il se place à un degré inférieur de savoir, il fait semblant. En même temps, bien entendu, il montre qu'il fait semblant, puisqu'il est celui qui sait. (L. Porcher, 1984, p. 78)

Le discours de la classe de langue est également par nature asymétrique. c'est le caractère inégalitaire des échanges langagiers qui fonde la différence principale entre le discours en classe de langue étrangère<sup>144</sup> et d'autres discours formels et informels. Cette inégalité entraîne une centration sur l'enseignant puisque celui-ci possède l'aisance et la connaissance en LE que les apprenants n'ont pas. C'est sur cette inégalité relationnelle que se fondent l'apprentissage et la transmission d'un savoir. Cependant, en LE, elle introduit un rapport de dominant à dominé dans lequel la place et le rôle de l'enseignant peuvent réduire ceux de l'apprenant. Cette dissymétrie est peu susceptible de permettre à l'apprenant de prendre des initiatives et de s'affirmer. Elle ne lui permet pas de se sentir autonome et responsable de son apprentissage. Dans les années soixante-dix, alors que l'AC est introduite dans l'enseignement/ apprentissage des LE, les travaux de Sinclair et Coulthard et de S. Moirand montrent combien la méthode interrogative, initiée par l'enseignant, reste le mode d'interaction centrale malgré l'introduction de documents authentiques dans la salle de classe. Les opérations langagières de l'enseignant restent similaires : il s'agit principalement de faire parler, donner des consignes,

---

<sup>144</sup> Mais nous pensons qu'en réalité ce caractère inégalitaire est le propre de toute situation d'enseignement/ apprentissage et que les échanges langagiers, en situation

corriger et évaluer. L'enseignant renforce sa position dominante au détriment du développement de l'apprentissage de l'apprenant. En d'autres termes, les supports pédagogiques se diversifient mais les méthodes d'enseignement perdurent.

Le professeur croit pratiquer la communication parce que le document est authentique alors qu'il ne fait que proposer des activités de repérage et de prise de conscience aux apprenants afin de développer leur compréhension. C'est pourquoi les corpus recueillis dans un cours de langue montrent à quel point les questions posées et les réponses attendues se focalisent sur le système plus que sur la communication. (S. Moirand, 1982, p.38)

Or, l'objectif de l'enseignement/ apprentissage d'une langue est de réduire (et même, dans l'idéal, d'annuler) cette dissymétrie et non de la renforcer même si l'enseignant, qu'on le veuille ou non, reste celui qui détient le plus souvent la parole.

Le discours métalinguistique me paraît encore plus inévitable dans une approche communicative où l'on encourage l'apprenant à réfléchir sur son propre apprentissage afin de le prendre en charge (Holec 79), à prendre conscience des valeurs pragmatiques des énoncés et des régularités interactionnelles, à analyser les conditions de production et à conceptualiser les notions et les actes. D'autant que l'activité épilinguistique (au sens de Culioli : activité métalinguistique inconsciente du sujet) n'est pas spécifique à la situation de la classe : on la trouve en apprentissage naturel, chez l'enfant comme chez l'adulte et l'on sait depuis Jakobson que la communication quotidienne n'est pas exempte d'énoncés métalinguistiques (la fonction métalinguistique du langage est centrée sur le code). On ne sait pas encore très bien comment introduire la métalangue dans le processus d'enseignement, sauf à le faire d'abord (nous soulignons) en langue maternelle. (*Ibid.*, p. 38)

---

pédagogique et en langue maternelle, dans d'autres disciplines, sont également inégalitaires.

Nous sommes cependant persuadés que ce sont les conditions d'enseignement qui déterminent la plupart du temps le choix des activités d'apprentissage, et tout spécialement la répartition du volume horaire et le nombre d'apprenants. Tant que l'enseignement/ apprentissage comme c'est le cas en milieu scolaire, ne sera défini que comme une activité présenteielle, éparpillée sur une semaine où l'enseignant reste l'initiateur, l'évaluateur, le décideur, le régulateur, en un mot l'acteur principal, la passivité et le désintérêt de la majorité des élèves ne pourront que se renforcer.

Dans les années quatre-vingts, plusieurs travaux de recherche, plus particulièrement ceux de H. Holec et de S. Moirand, ont également montré combien l'interaction de type pédagogique, non seulement ne favorise pas l'acquisition d'une compétence de communication satisfaisante pour l'apprenant, mais est préjudiciable dans la prise d'initiatives verbales. Le malentendu au niveau du questionnement, l'ambiguïté dans la correction des erreurs, renforcent ce processus négatif. La recherche de l'organisation des discours de la classe est la première étape de l'observation formative. Pour comprendre les interactions de la situation pédagogique et le sens du discours de la classe, il est nécessaire de connaître les perceptions et les intentions des participants ; d'analyser les comportements verbaux et non verbaux des acteurs de la situation pédagogique ; de repérer les manques de cohérence éventuels dans le discours régulateur, c'est-à-dire les contradictions et ambiguïtés au niveau des intentions, des tâches, des rôles et des décisions interactives mises en place par l'enseignant. Ces contradictions et ambiguïtés peuvent engendrer des confusions pour l'apprenant, perturber la communication entre les participants et risquent d'avoir un effet négatif sur l'apprentissage. Autrement

dit, les ratés de la communication en situation pédagogique sont des objets d'observation extrêmement intéressants à analyser en observation formative. Ils sont très fréquents en raison de la dissymétrie du discours puisque, comme nous l'avons dit, la langue est à la fois outil et objet d'enseignement/apprentissage. L'étude des tours de parole est aussi très intéressante pour mettre en lumière ces rapports de force ainsi que d'autres formes de dysfonctionnement, comme l'incompréhension de l'intention du locuteur qu'il s'agisse de l'enseignant vis à vis des apprenants ou l'inverse<sup>145</sup>.

Les tours de parole en classe varient aussi selon l'implication des apprenants à leur apprentissage. Il ne suffit pas de prendre la parole, il faut savoir dans quel but ou dans quelle intention on la prend. Ainsi faut-il observer si le tour de parole contribue à la construction du thème et des activités<sup>146</sup> ou y introduit un nouvel élément ; si, parallèlement au discours principal, un ou des discours privés se développent et l'interrompent ; si la sélection des tours de parole est réglée à l'avance ou laissée à l'initiative des élèves ; si le tour contient ou non une allocation de parole à un autre locuteur ; etc..

La participation et surtout l'initiative de la prise de parole sont donc des éléments d'observation non négligeables dans la classe de LE. Si l'enseignant accapare le discours et le dirige sans cesse, l'apprenant ne se risquera pas à prendre des initiatives, ni en situation pédagogique, ni en situation naturelle de

---

<sup>145</sup> Mais nous pourrions en dire autant entre acteurs de langue maternelle commune en situation pédagogique. En classe FLE, il est intéressant, pour l'enseignant, de saisir cette occasion et de faire expliciter par les apprenants une consigne donnée pour exécuter une activité d'apprentissage. La plupart du temps, l'explicitation donne lieu à un débat et à une argumentation animés, ce qui permet une communication authentique au sein de la classe.

<sup>146</sup> " Le thème est ce sur quoi porte le discours (aspect constitutif), l'activité se réfère à la variété des procédures, règles ou routines qui règlent sa conduite (aspect régulateur). Souvent les deux sont inséparables : un nouveau thème est

discours. On sait cependant que si l'apprenant manifeste l'envie de parler, il acquerra plus vite une compétence que celui qui adopte une attitude passive, utilise des stratégies d'évitement ou n'utilise toujours que les structures qu'il connaît. La capacité à écouter, à favoriser la prise de parole, à encourager, en un mot à développer des comportements positifs envers l'apprenant est aussi un objectif d'observation formative essentiel.

#### 9.2.2.2. Analyse de discours dans un manuel FLE

L'analyse des discours proposés dans les manuels dits communicatifs de FLE révèle une perspective " monologique " <sup>147</sup>. Aucun dysfonctionnement n'existe dans les dialogues fabriqués : ni ratés de la communication, ni l'organisation des tours de parole, ni la manifestation du désir de prise de parole, ni les incohérences et les ambiguïtés ne sont prises en compte. Toute la dimension gestuelle est également occultée <sup>148</sup> puisque les dialogues sont enregistrés sur le seul support audio. À aucun niveau d'enseignement/ apprentissage les travaux sur l'analyse de discours ne sont intégrés, qu'il s'agisse des niveaux débutant, intermédiaire et avancé.

Voici trois extraits des manuels FLE, *Libre Échange I, II et III* :

#### *Libre Échange I*

Fabienne " Qu'est-ce qu'on fait ce soir ? on sort ? "

Éric " On va où ? on va à la discothèque ? "

Fabienne " Non, on va au restaurant, aux Papillons. "

Éric " Les papillons ? C'est un bon restaurant, ça ? "

Fabienne " Il n'est pas cher, en tout cas "

Éric " Pas cher, pas cher ! Qu'est-ce que ça veut dire pour toi ? "

Carmen : Ca veut dire 100 francs par personne environ ?

---

introduit ou achevé en même temps qu'une nouvelle activité est perçue comme débutant ou se terminant " (C. Kramsch, 1984, p. 62).

<sup>147</sup> Au sens second donné par C. Kerbrat-Orecchioni à savoir " discours adressé à une " audience " mais qui ne permet pas l'alternance ".

<sup>148</sup> Exception faite pour les méthodes vidéo FLE " Reflets " et " Avec Plaisir ".

Fabienne : Mais non ! On va prendre le menu. On va dépenser 50 francs par personne, au maximum ”<sup>149</sup>.

### *Libre Échange II*

Pierre “ C’est quand même pénible, l’égoïsme des jeunes. Éric pense surtout à lui ”.

Michel “ Oui, tandis que nous, quand on était jeunes, il fallait qu’on fasse nos études en travaillant ! ”

Pierre : “ Tu te souviens ? On vendait des journaux ! ”

Michel “ Oui, et avant ça, on avait travaillé dans un resto ! ”

Pierre : “ Quelle vie ! ”

Michel “ Mais qu’est-ce que ton fils veut faire plus tard ? Il a une idée ? ”

Pierre “ Je n’en sais rien. Il vit au jour le jour. Moi, je souhaiterais qu’il finisse ses études et qu’il devienne fonctionnaire européen ! ”

Michel “ Comme son père ! ”<sup>150</sup>

*Libre Echange III* ne propose plus de dialogues fabriqués. Il est noté dans l’avant-propos que “ des enregistrements de micro-trottoirs ou d’extraits de tables rondes ” sont intégrés à chaque dossier et que ce sont “ des enregistrements spontanés de points de vue sur les thèmes traités dans les dossiers. Ils ont été reproduits en studio ” (*LE III*, p. 3).

#### Micro-trottoir A

Marie-Paule, secrétaire : Oui, j’aimerais bien partir. J’aimerais faire le tour du monde déjà, et puis j’aimerais bien, si j’étais médecin j’crois que j’partirais avec Médecins sans Frontières ou Médecins du Monde. J’partirais, j’reviendrais, j’repartirais, j’reviendrais, etc. Pour mon plaisir, j’ferais le tour du monde ”.

Dominique, institutrice : Partir ? Alors euh..... peut-être... En fait la réponse c’est peut-être parce que j’n’ai pas envie de partir n’importe où ni dans n’importe quelle condition, ni pour n’importe quel coin. Partir où ? Partir pour quoi faire ? Je n’sais pas, non. A priori, l’idée de partir me séduit mais partir de

<sup>149</sup> Extrait du dialogue de l’unité 6, *Libre Échange I*, p. 94.

<sup>150</sup> Extrait du dialogue de l’unité 3, *Libre Échange II*, p. 61.



manière gratuite, complètement désintéressée, m'intéresse peu<sup>151</sup>.

Il est ainsi facile de constater que les dialogues des niveaux I et II<sup>152</sup> sont avant tout des “ dialogues prétextes ”, ayant pour objectif premier, l'assimilation de structures grammaticales et de lexique par les apprenants. Toutefois, les dialogues fabriqués ont une cohérence que n'ont pas, ou rarement, les dialogues réels. Les dialogues fabriqués introduisent du lexique et des structures directement utilisables en situation de production par les apprenants. L'explication d'un dialogue réel décontextualisé et les tournures familières utilisées sont difficiles, voire impossible à expliciter par l'enseignant. Si nous reprenons la définition de l'interaction “ en tant qu'influence réciproque entre des acteurs sociaux ”, nous pouvons considérer que des énoncés oraux figés, comme c'est le cas de ces dialogues, ne sont pas interactifs en eux-mêmes. C'est dans l'ici et maintenant que la co-construction d'un dialogue, en face à face, se fabrique<sup>153</sup>. Un dialogue en situation réelle de communication du même type que ces extraits a peu de chance de se réaliser ainsi. Ces publications, soumises aux contraintes des marchés financiers, vantent les mérites de l'AC en oubliant d'en souligner les lacunes existantes. Le rôle de formation des enseignants qu'auraient pu jouer les guides pédagogiques de ces manuels, en analysant et en soulignant, par exemple, l'intérêt mais aussi les lacunes des dialogues, est donc inexistant. Faire observer par des apprenants non natifs une palette de dialogues authentiques entre natifs, est certainement une source inépuisable de réflexion sur la langue, ce qui n'exclut pas de maintenir, dans les

---

<sup>151</sup> Extrait du dossier 1 “ À quoi rêvent les Français ? ”, *Libre Échange III*, p. 234.

<sup>152</sup> Les dialogues du niveau III ont pour objectif le développement de la compréhension orale.

unités, les dialogues fabriqués. On aurait ainsi, d'une part, des dialogues, comme nous l'avons dit, qui permettent l'assimilation de nouveaux termes lexicaux et de structures grammaticales et, d'autre part, une métaréflexion sur des dialogues qui permet la prise de conscience par les apprenants des principaux paramètres qui constituent un discours en situation réelle. Nous pourrions même ajouter que le concept " d'interculturel ", très au centre des recherches actuelles, pourrait être abordé par ce biais. Nous pensons, en effet, que l'étude des dialogues en situation réelle entre natifs permettrait aux apprenants étrangers de mieux comprendre les réactions culturelles de telle ou telle société. Nous savons que de ce genre d'études est pris en compte dans les stages de formation d'entreprises en lien avec l'international. Une d'entre elles, par exemple, a pu mettre en lumière l'échec d'une négociation entre partenaires anglais et français. Les Français, ayant tendance à toujours couper la parole, ont prodigieusement agacé les Anglais, peu habitués à ces comportements.

### 9.2.3. Les grilles d'observation de l'interaction en classe de LE

Dans un numéro des *Études de Linguistique Appliquée* consacré à l'interaction<sup>154</sup>, nous avons étudié cinq articles de G. Dalgalian (siglé GD) , P. Stemmelen (PS), N. Soulé-Susbielle (NSS), L. Dabène (LD), F. Cicurel (FC)<sup>155</sup> pour comprendre, d'une part, comment l'interaction entre théorie et pratique avait été mise en place et, d'autre part, en quoi ces travaux avec leurs apports et leurs limites pouvaient actuellement servir encore d'assise à la formation à

---

<sup>153</sup> Ce qui expliquerait les thèmes abordés dans la revue *ELA* n° 84 consacrée à l'interaction. Aucun article n'aborde l'analyse des dialogues ni dans les manuels FLE ni dans les manuels scolaires d'autres langues étrangères.

<sup>154</sup> *Études de Linguistique Appliquée* n° 55, juillet-septembre 1984, *Interaction et enseignement/ apprentissage des langues*, Paris, Éd. Didier Érudition.

l'observation<sup>156</sup>. L'observation de grilles d'observation existantes peut se faire tout au long de la formation. Elles sont bien évidemment des outils de formation et non d'observation.

Tous ces articles sont influencés par les travaux de recherches entrepris dans le domaine de la pragmatique linguistique. Cependant, il est intéressant de noter que trois d'entre eux ont un objectif plus pratique, directement lié à l'observation directe de situations pédagogiques. GD, PS et LD constatent la nature dissymétrique des échanges langagiers en classe de LE. Les deux premiers proposent deux outils construits, une grille et un graphique, directement utilisables par les observateurs. Ces deux outils utilisent l'analyse quantitative principalement<sup>157</sup>, puisque la réduction de la nature dissymétrique de ces échanges, par la prise de conscience, à travers l'observation et l'analyse de situations pédagogiques de classe par les enseignants, est l'objectif général essentiel.

En d'autres termes, par l'observation du fonctionnement du discours et des problématiques particulières du discours natif/non natifs dans le cadre de la situation pédagogique, on vise à faire prendre conscience et à réduire la dissymétrie inhérente à ce type d'échanges langagiers, à faire prendre conscience aux enseignants observés ou en formation de leurs choix méthodologiques.

La description de ces grilles permet de dénombrer et de comparer, en qualité comme en quantité, le nombre d'initiatives prises par les apprenants et

---

<sup>155</sup> Nous avons volontairement limité le nombre. Il est bien évident que de nombreux autres développements auraient pu être envisagés.

<sup>156</sup> Ces travaux de recherche ont une quinzaine d'années. C'est pourquoi certaines remarques peuvent sembler caduques alors que d'autres sont toujours d'actualité.

<sup>157</sup> Cependant, G. Dalgalian utilise l'analyse qualitative en complément pour analyser plus finement les degrés d'initiative des apprenants.

par l'enseignant, dans les échanges langagiers, pendant le déroulement d'un cours. Pour l'apprenant, la communication dans la classe subit deux distorsions : la première est due à la fonction pédagogique de cette communication puisqu'on communique pour enseigner ou pour guider un apprentissage. Cette fonction entraîne, par voie de conséquence, une deuxième distorsion, à savoir la primauté écrasante de l'enseignant dans la prise de parole et dans l'initiative de la communication<sup>158</sup>. PS s'intéresse à la réduction de cette dissymétrie, mais propose d'observer indirectement la classe en LE, en s'appuyant sur une classification d'actes de paroles et en calculant la fréquence d'utilisation de ces actes par les différents acteurs de la situation pédagogique. Cependant, si GD et PS décrivent précisément le cadre de leur observation directe pour le premier et indirecte pour le second, observations linéaires pour les deux dans la mesure où elles relèvent et décrivent chronologiquement une situation ou un extrait de situation pédagogique initiées à partir de manuels FLE, un grand flou subsiste sur les unités de temps utilisées. Bien évidemment, ces études ne reposent pas, comme certaines grilles, sur un temps limité arbitrairement au départ<sup>159</sup>, mais sur une unité de sens, " un mouvement ". Rien n'est précisé cependant, sur la manière dont le chercheur décide qu'un " mouvement " se termine ou non. En réalité, c'est bien plus la démonstration de la supériorité d'une méthodologie sur une autre (GD) ou implicitement par rapport à d'autres (PS) qui est recherchée.

Dans les années 1980, les critiques fondées du schéma de classe de la MAV première génération (centré sur l'enseignant ainsi que l'utilisation de la

---

<sup>158</sup> G. Dalgalian cite à ce propos un extrait d'un article de P. Riley " The most obvious characteristic of this piece of discourse is the teacher's centrality. He is the Paris of centralised France : wherever you want to go , you have to go via Paris ". (1984, p. 9)

<sup>159</sup> Comme par exemple un temps d'observation limité en secondes ou en minutes.

méthode interrogative) et l'approche communicative qui introduit une autre conception de l'enseignement/ apprentissage des LE (centration sur l'apprenant) entraînent la publication d'un grand nombre d'études qui cherchent à démontrer les avantages de la nouvelle méthodologie<sup>160</sup>. La réduction de la dissymétrie est associée à l'utilisation d'une méthodologie. Elle ne repose pas sur l'hypothèse selon laquelle l'entraînement à l'observation de situations pédagogiques variées permettrait aux enseignants de développer une réflexion personnelle, engendrant une amélioration de ses propres pratiques par de nouvelles expérimentations.

Le cadre des observations de classe effectuées par L. Dabène est également flou puisque l'auteur parle sans plus de précision " d'observation et d'analyse de diverses classes de LE réalisées dans différents cadres institutionnels "(1984, p. 39). La centration sur l'observation des échanges en classe de langue et la réduction de cette dissymétrie est encore une fois au cœur des préoccupations de la recherche en pragmatique. LD décrit les différentes fonctions de l'enseignant et pose la problématique du " double niveau de communication " dans la classe puisqu'on parle la langue et sur la langue. Cet entrelacs est au nombre des spécificités et des difficultés de cette forme de discours dominé par un des acteurs, à savoir l'enseignant. LD suggère qu'à partir de cette prise de conscience, l'enseignant cherche à équilibrer les rôles, en permettant à l'apprenant de " méta-communiquer ", c'est-à-dire " d'explicitier son parcours de formation, d'appeler à l'aide, de consolider ses certitudes " (1984, p. 46). La description des échanges langagiers est un " savoir pour l'enseignant ", mais c'est un savoir inorganisé qu'il faut transformer

---

<sup>160</sup> Même si on a compris par la suite que l'utilisation de ce nouveau type de manuel ne

en outil concret d'observation et d'expérimentation. En effet, il faudrait par diverses méthodes, développer le langage " méta " chez l'apprenant, en un mot *utiliser* la LE en situation réelle de communication, par rapport au contexte de la classe car l'objet-langue est au centre des relations de la situation pédagogique.

Si la plupart des didacticiens actuels proclament à l'envi la nécessité de la " centration sur l'apprenant ", il paraît important de rappeler que le problème essentiel de celui-ci n'est pas toujours la relation à un autrui, parfois bien mythique, mais bien plus souvent la relation à l'objet-langue. A. Gauthier a même pu aller jusqu'à écrire que " La dialectique du " je " et du " tu " n'a pas sa place dans la classe de langue. Ce qui y prédomine c'est la relation de chacun avec un savoir, non la relation interpersonnelle ". (1984, p. 45)

Toutefois, si LD ne propose que des éléments à partir desquels un outil maniable, concret et manipulable doit être construit par les observateurs, la grille et le graphique de GD et PS se veulent directement utilisables mais nous semblent concrètement difficiles à mettre en œuvre par l'observateur.

En premier lieu, les intentions, le cadre de référence et la préparation à l'observation ne sont pas suffisamment explicités par les auteurs. Toutefois, cette critique ne doit pas être considérée comme un jugement négatif sur ces travaux de recherche, mais comme une réflexion utile dans une perspective formative. En effet, la présentation de travaux de recherches sous forme condensée en raison du support, ici une revue pour spécialistes, n'autorise pas les auteurs à présenter, de manière détaillée, le canevas de préparation de leurs recherches, mais plutôt les résultats de celle-ci, influencés plus ou moins consciemment, encore une fois, par les " sciences exactes ". Or, en formation

---

reléguait pas forcément la méthode interrogative au rang des accessoires.

des enseignants, c'est la préparation et la construction des recherches, à savoir le processus et sa description, qui aideraient l'observateur non expert à construire son propre parcours<sup>161</sup>.

En second lieu, l'entraînement à la manipulation de l'outil requiert un temps impossible à prendre sur un volume horaire de formation souvent limité. La nécessaire mémorisation de la codification des actes observés pour utiliser rapidement la grille, codification que l'observateur n'a pas élaborée lui-même, ajoutée à la vitesse du déroulement chronologique d'un cours, rendent l'outil difficilement manipulable. Les risques d'erreur et d'oublis sont certains. De plus, les grilles ne peuvent être des outils interchangeables pour tout contexte et toute situation pédagogique.

Les objectifs des travaux de recherche de NSS et FC diffèrent, bien qu'elles aient toujours le même objectif général que les études précédentes, la réduction de la dissymétrie des échanges en classe de LE. NSS reconnaît les limites de l'analyse quantitative et des " systèmes armés " <sup>162</sup> et ajoute que les sciences humaines ne se prêtent pas au même traitement que les sciences exactes. L'observation causale est souvent réductrice : une même cause peut provoquer plusieurs effets à court terme et à long terme chez un même individu sans être décelable pendant l'observation directe, ce que M. Postic souligne également dans ses travaux. L'objectivité est donc un leurre et les erreurs d'interprétation de la part de l'observateur peuvent être nombreuses comme nous l'avons déjà souligné. NSS propose un cadre multimodal qui utilise à la fois l'analyse qualitative et quantitative.

---

<sup>161</sup> Il nous semble que le problème est identique, pour les interventions orales, pendant les colloques qui par leur brièveté, ne sont accessibles qu'à un nombre réduit de chercheurs et ne présentent que les résultats des travaux de l'orateur.

L'analyse qualitative correspond à une observation ethnographique où un observateur note les événements au fur et à mesure qu'ils se produisent ; puis les notes recueillies sont examinées par les acteurs de l'événement qui y apportent leur interprétation. (1984, p. 31)

NSS note que ce type d'observation nécessite un coût important puisqu'elle mobilise un observateur sur une longue période de temps. Elle propose une observation participante où les acteurs de la situation pédagogique, enseignants et apprenants, s'observent non seulement au niveau comportemental apparent mais explicitent également leurs représentations, leurs attentes, leurs blocages, etc. Si NSS limite l'observation qualitative à une observation participante, conduite par les acteurs de la situation pédagogique qui s'analysent soit entre eux soit personnellement, il n'en est pas de même pour Huberman et Miles. Ces derniers choisissent l'analyse qualitative également comme outil d'observation, mais la placent dans un cadre plus large, celui de la situation d'observation. Ils prennent en compte tous les acteurs de cette situation, qu'il s'agisse de l'observateur extérieur ou des acteurs de la situation pédagogique. L'observateur extérieur est considéré comme un sujet pensant dont les représentations et les interprétations influencent le processus d'observation et les résultats de l'observation autant que l'enseignant et les apprenants observés. Cette "triangulation" permet une meilleure compréhension des situations. Le risque de l'observation participante, avec les seuls acteurs de la situation pédagogique, est de ne pas leur permettre d'avoir un recul suffisant pour analyser eux-mêmes la situation dans laquelle ils se trouvent impliqués.

---

<sup>162</sup> C'est-à-dire de grilles d'observation élaborées selon une méthodologie extrêmement rigoureuse.



En poursuivant l'étude des travaux de NSS, on voit que de nouvelles difficultés apparaissent. Tout d'abord l'utilisation d'un codage multidimensionnel qui requiert une période de temps longue dont les stagiaires en formation ne disposent généralement pas : " Le codage multidimensionnel est aujourd'hui pratique courante, mais soulève d'énormes problèmes de mise en application " (1984, p. 34). À cela s'ajoute la difficulté de retranscrire et d'observer tous les déroulements et enchaînements qui se produisent pendant le cours pour les analyser et de définir précisément une unité d'observation. NSS propose donc que sa grille serve à une macro-analyse au niveau d'une unité plus vaste, la séquence, qu'elle définit " comme étant une suite d'actes initiés par l'un des partenaires qui cherche à obtenir d'un autre partenaire un certain résultat sur un certain contenu " (1984, p. 35). L'auteur souligne que chaque séquence peut être analysée à partir de questions simples qui ne nécessitent pas un entraînement spécifique de la part de l'observateur et qui portent sur la dissymétrie des échanges, sur l'adéquation entre les contenus et les objectifs, sur la longueur et le nombre des séquences et la proportion de séquences manquées, etc. On s'aperçoit alors que le flou terminologique et la diversité des questions abordées tranchent avec la rigueur apparente de la grille et ne permettent pas, une fois encore, de considérer cette grille et les précédentes comme des outils d'observation assez rigoureux pour être utilisés directement sur d'autres terrains d'observation. Des transpositions et des modifications sont nécessaires.

On peut alors soulever la pertinence des outils construits dans une perspective formative. Nous pensons que l'intérêt formatif des grilles réside autant dans leur élaboration par les observateurs que dans leur utilisation. Tout

apprentissage réel, qui implique appropriation et assimilation, doit être construit par le sujet. L'application de grilles préconstruites par des observateurs présente l'avantage apparent de pouvoir être immédiatement opérationnelles. En réalité, elles permettent à ces mêmes utilisateurs de se rendre compte des limites de ces outils et de la nécessaire adaptation qu'ils doivent réaliser en fonction des situations plurielles, locales et provisoires, en un mot de s'adapter à l'infinité des complexités.

Le dernier article de FC prend également comme cadre l'analyse de discours. L'objectif de cette analyse est de mettre en lumière les difficultés inhérentes au discours, en classe de LE, en raison du double niveau de communication lié à la méthode directe. La métaphore du tricot illustre l'enchevêtrement entre le discours dans la langue et le discours sur la langue qui, à chaque pas, est un obstacle réel à la compréhension des apprenants. La transition, c'est-à-dire le passage du discours en LE au discours sur la LE est très souvent difficile à percevoir par les apprenants débutants en LE, particulièrement dans les classes multiculturelles FLE, d'où les critiques, par certains observateurs, peu habitués à ce type de classes, sur la lenteur des cours en méthodologie directe. L'annonce de micro-objectifs, marquant la rupture entre les deux discours, doit être bien souvent explicitée par l'enseignant, tout au moins dans les débuts des apprentissages, ce qui ralentit considérablement le temps. L'habitude et la complicité qui s'établissent ensuite entre les partenaires réduisent ces obstacles. Toutefois, l'explicitation des objectifs, que ceux-ci soient généraux ou "micro", est d'une extrême importance. À l'obstacle de la langue, mais aussi de la métalangue, s'ajoute l'obstacle de la culture scolaire et de la culture en général. Les explications

métalinguistiques en LE (et même en LM dans les classes de LE en milieu exolingue), données par l'enseignant, ne peuvent pas simultanément être comprises de tous, que le contexte soit endolingue ou exolingue.

Une des tâches, en formation d'enseignants, à travers l'observation, est d'engager une méta réflexion pour tenter de réduire les incompréhensions dues à cet incessant aller-retour entre ces deux discours et de développer chez les enseignants, à partir de cette prise de conscience, leur capacité à proposer des stratégies différentes, d'innover. C'est à partir de l'analyse de ces difficultés, entre autres, et de l'élaboration de propositions diverses, que la formation des enseignants peut évoluer. Comme LD, FC ne propose pas de grille d'exploitation des situations d'observation mais des pistes de réflexion.

Si nous analysons ces articles, nous remarquons deux sortes de mises en relation théorie-pratique : la première se situe dans un système inductivo-hypothético-déductif à partir d'analyses préalables effectuées sur le terrain – ici des analyses du discours en classe de LE –. Des hypothèses sont élaborées et des grilles sont ensuite construites d'après ces hypothèses pour les valider ou les invalider, les affiner également. GD, PS et NSS proposent, malgré les restrictions que nous avons faites, des outils concrets d'observation dans ce cadre. En revanche, les articles de LD et FC se situent dans une perspective inverse : les observations et les analyses faites sur le terrain sont au service des hypothèses théoriques déjà élaborées sur l'analyse du discours. En un mot, l'analyse des pratiques du discours de ces deux articles nourrit la théorie et sert à l'exemplifier, mais elle n'apporte pas de solutions concrètes directes à la formation des enseignants. Il est, certes, important de savoir qu'un double niveau de communication existe dans le discours en classe de LE, mais il est, à

notre avis, encore plus important de faire, à partir de ces constatations, des propositions ou de donner des pistes concrètes pour les futures générations d'enseignants et les enseignants en poste. C'est à notre avis un des points faibles de la recherche et du hiatus grandissant entre chercheurs et enseignants. Non qu'il faille retomber dans une perspective applicationniste, mais il nous semble qu'une perspective " propositionniste " <sup>163</sup> tournée vers la pratique fait défaut. La multiplication d'articles déconnectés de la réalité quotidienne oblige à repenser la formation des enseignants. Les chercheurs font peser, sur ce chaînon faible et sur les responsables de formation, des charges qu'ils ne peuvent résoudre que très partiellement, en raison des contraintes financières et horaires connues de tous. Ce débat est encore plus crucial en milieu exolingue. C'est tout le problème de la connexion entre recherche et formation en sciences humaines, évoqué si souvent par des chercheurs non déconnectés du terrain, qui se pose une fois de plus ici.

Nous présentons deux tableaux récapitulatifs et comparatifs de ces recherches pour qu'ils puissent servir éventuellement d'appui à une réflexion, ou de base de construction pour des grilles d'observation de classe en formation d'enseignants en LE <sup>164</sup>.

### **9.3. Observation formative et " savoirs pour l'enseignant "**

La connaissance des travaux de recherche portant sur l'étude des interactions ainsi que les concepts spécifiques à l'enseignement/ apprentissage en LE font partie " des savoirs pour l'enseignant qui seraient élaborés par d'autres instances, dans d'autres contextes que celui de l'enseignement, qui devraient subir de multiples transformations pour être utilisés par les

---

<sup>163</sup> Qui tient évidemment compte de la complexité.

<sup>164</sup> Cf. annexe XX, pp. 396-398.

enseignants dans un contexte particulier”. D. Raymond les distingue des “savoirs enseignants construits par l’enseignant lui-même [...], savoirs transformés et construits à partir de sa pratique ou d’expériences vécues dans le cadre scolaire. Cet ensemble de représentations et de théories personnelles serviraient de fondement pour évaluer la pertinence de savoirs provenant d’autres sources”. (D. Raymond *in* E. Charlier, 2001, p. 104)

Dans le cadre de l’observation formative, il nous faut rajouter une étape à cette distinction : l’enseignant observateur doit posséder ou acquérir des connaissances théoriques utiles, “des savoirs pour l’enseignant”, afin de pouvoir analyser la situation pédagogique, mais cette culture générale théorique spécifique doit, avant d’être expérimentée, être adaptée et transformée par l’observateur, en “savoirs d’observation” qui se distinguent “des savoirs enseignants” utilisés en situation réelle d’enseignement/apprentissage.

Cette transformation de savoirs pour enseignant en savoir d’observation oblige à opérer une jonction entre la théorie et la pratique qui permet des prises de conscience multiples. Cette prise de conscience est fondamentale pour la remédiation, l’évolution et l’innovation des pratiques en didactique. Piaget la considère comme indispensable. La prise de conscience est associée aux opérations mentales.

Les opérations n’ont pas de caractère inné, elles se développent en permanence par abstraction réfléchissante. Le schème initial est réfléchi sur un pilier mental supérieur, ainsi il s’élargit et se coordonne à d’autres schèmes, facilitant non seulement la prise de conscience par l’individu de son action mais également celle de son intériorisation. (M. Perraudau, 1996, p. 151)

Afin que cette prise de conscience reste dans un cadre strictement professionnel, il nous faut l'associer étroitement avec la notion d'objectif d'enseignement/ apprentissage. En effet, le cadre de la formation d'enseignants n'autorise à notre avis, en aucun cas, à relier la prise de conscience à une formation d'orientation psychanalytique, même si enseigner inclut la personnalité de l'enseignant. L'observation de classes est tournée vers la professionnalisation, et, bien qu'elle touche la personne en formation dans son entité, il nous semble important de limiter notre domaine, ce qui n'empêche pas de reconnaître la fragilité des frontières. Les nombreuses réflexions spontanées des enseignants, pendant les temps de formation, nous en montrent toute l'ambiguïté.

L'observateur doit, dans le cadre d'une observation formative, s'appuyer sur deux principes essentiels :

- il doit apprendre à clarifier et à expliciter la situation pédagogique observée directement ou indirectement ;
- il doit choisir un problème didactique particulier *dans un but de modification de ses propres pratiques*. Par modification, nous entendons une remédiation, rénovation ou innovation par rapport à ses pratiques antérieures.

Si, par exemple, l'observateur veut comprendre le fonctionnement du concept de " méthode active " en classe de LE, il lui faudra recueillir des données empiriques qui peuvent se rattacher à ce concept. Il y aura donc construction d'un lien entre savoir abstrait et données empiriques. Imaginons que l'observateur note que la méthode active se traduit principalement dans la situation pédagogique observée par le questionnement des élèves par l'enseignant, comme c'est le cas dans l'observation mise en place au DAEFLE, il sera intéressant, lors de la mise en commun, que les observateurs

réfléchissent à d'autres acceptions du concept. D'autres activités d'apprentissage, visant la mise en activité de l'apprenant, pourront alors être répertoriées par les stagiaires à partir de leur propre expérience ou à travers l'étude de manuels puis être mises en relation avec l'approche communicative. Cette réflexion peut ainsi enrichir la boîte à outils nécessaire à l'observateur, soit pour analyser le terrain, soit pour agir par la suite sur son terrain professionnel.

C'est dans l'action, c'est-à-dire par l'implication réelle du sujet, qu'un véritable apprentissage peut avoir lieu, et non dans l'empilement de savoirs éparpillés par les observateurs. Cette démarche d'observation ne peut se construire tel que les programmes sont agencés dans les trois formations d'enseignants décrites : la formation théorique absorbe la majorité du volume horaire de la Maîtrise FLE ; en formation DAEFLE, on ne peut tirer partie des observations directes puisqu'elles ne se centrent que sur une seule activité d'apprentissage, à savoir l'explication d'un dialogue oral enregistré ; enfin, le module de pré professionnalisation, en raison de la réduction de moitié de son volume horaire, interdit le guidage par le formateur d'une formation à l'observation construite par les observateurs.

#### **9.4. Les concepts et les modèles**

Les concepts et les modèles font partie des outils indispensables à l'observation formative d'enseignants. Nous allons analyser la nature et la fonction des concepts en DLE et décrire également les différentes configurations conceptuelles qui peuvent servir d'outils d'observation.

##### **9.4.1. Nature et caractéristiques des concepts en sciences humaines**

Le concept correspond à " une représentation mentale symbolique d'une classe d'éléments permettant des manipulations intellectuelles à la fois plus

économiques et plus puissantes ” (C. Puren, 1997, p. 111). Les concepts sont ici “ des formes régulières qui viennent à l’esprit ”<sup>165</sup> de tous ceux qui les emploient. Ils recouvrent des données empiriques souvent floues et aléatoires, parfois contradictoires. Contrairement à ce qui se passe dans certains domaines des sciences exactes, les données empiriques ne sont pas considérées en sciences humaines comme des obstacles à la construction des concepts. On admet que les concepts sont des systèmes ouverts qui admettent et intègrent des éléments de nature différente. Ces concepts se présentent sous diverses formes. C. Puren distingue ainsi les concepts isolés, “ de premier degré ” qui regroupent des données empiriques, les concepts de “ second degré ” ou “ métaconcepts ” qui regroupent plusieurs concepts, et les concepts de “ troisième niveau ” “ où se construisent des relations conceptuelles plus ou moins fortes, larges et complexes ” (*Ibid.*, pp. 113-115).

Le concept de “ répétition ” se rattache à la première catégorie puisqu’il se traduit par des comportements généralement observables directement. Cependant, certains comportements relevant de ce concept ne sont pas observables. Ainsi, dans le concept de répétition, défini “ au sens très général de réapparition linguistique ”, il existe des comportements qui sont des données empiriques observables directement en situation pédagogique : la répétition orale par les élèves dans des activités d’apprentissage diverses en est un exemple, tandis que la répétition mentale est une donnée empirique non observable.

Seuls des outils d’observation différents, comme le recueil des données empiriques pour les comportements observables et des entretiens avec les

---

<sup>165</sup> Selon C. Puren.



apprenants pour la répétition mentale permettront de recueillir ces données. La description de la situation pédagogique ou la construction d'une grille par les observateurs permettra, par exemple, de préciser le nombre et les différentes formes de répétition observables. Un entretien ou un questionnaire mettra à jour la répétition mentale chez les apprenants<sup>166</sup>.

En ce qui concerne les concepts de deuxième et troisième niveau, nous pensons que la distinction essentielle se situe dans les interactions entre ces concepts. Les "méta concepts" comme le "noyau dur méthodologique" et "l'intégration didactique" sont constitués par des concepts très fortement reliés. Il est impossible de dissocier, en effet, les concepts de "méthode directe", "méthode active" et "méthode orale" à l'intérieur du noyau dur de la méthodologie directe. En revanche, les concepts de troisième niveau correspondent, en raison de leur complexité, à des "modèles", c'est-à-dire à des configurations tellement larges et souples que toutes les problématiques didactiques peuvent y être regroupées. Ainsi le modèle SOMA de R. Legendre représente-t-il globalement le champ de la didactique et inclut-il implicitement toutes les problématiques de toute situation pédagogique.

Toutefois, cette distinction que nous opérons ne peut masquer le caractère fragile des frontières à établir entre les concepts.

C'est en raison de cette même complexité-hétérogénéité du domaine didactique qu'il est très souvent difficile de définir avec rigueur (sauf à le faire de manière personnelle et arbitraire ou à importer une définition précise depuis une autre discipline) les significations respectives de concepts appartenant au même champ sémantique. C'est le cas par exemple des principaux termes faisant partie du

---

<sup>166</sup> Cependant il faut noter les limites de l'entretien : il n'est pas possible de tout expliciter et, d'autre part, l'entretien doit être conduit par l'observateur dans la langue maternelle de celui qu'il interviewe. Dans le cadre de classes multiculturelles, cela pose un problème.

champ lexical “ méthode ”, à savoir méthode, technique, procédé, approche, démarche et méthodologie. (*Ibid.*, pp. 114-115)

Y. Gentilhomme décrit lui aussi cette difficulté. Pour lui, un concept en sciences humaines ne peut renvoyer à la seule définition saussurienne du signe. Le “ sens-concept ” d’un signe inclut non seulement le signifiant et le signifié mais également “ la part de l’interprétant, celui qui, en situation de communication, dote le signe d’une signification personnalisée, liée à son univers de croyance, à son monde des attentes, à ses présuppositions intuitives ”. (1997, p. 39)

Cette part d’interprétation est à l’origine des problèmes terminologiques qui se posent dans toutes les disciplines et particulièrement en DLE, discipline d’intervention empruntant des concepts à des disciplines diverses, que celles-ci soient connexes ou éloignées. Le transfert et l’intégration de ces concepts extérieurs dans le champ de la DLE entraînent, en se confrontant à un domaine différent de celui où ils ont été conçus, des changements inévitables. Cette transformation, qui prouve la souplesse et la particularité de ces signes-concepts, serait un obstacle bien vite résolu si la communauté des chercheurs s’accordait sur un nombre limité d’acceptions.

La multiplication des acceptions d’un concept doit-elle être considérée comme un obstacle au développement de la DLE ? Si nous parlons d’observation formative ou de formation initiale, il nous faut répondre positivement. Lorsque des stagiaires observent une même situation pédagogique, il leur est indispensable pour pouvoir échanger de trouver un accord sur les termes de la grille qu’ils élaborent ainsi que sur la codification de ces termes. Un désaccord ou une préparation insuffisante des stagiaires

empêche toute mise en commun et toute analyse postérieure de la situation pédagogique.

En revanche, la phase préparatoire à l'observation, avec la confrontation et la comparaison d'acceptations diverses d'un même terme didactique par les stagiaires, nous semble bénéfique de par l'ouverture et la prise de conscience que celles-ci vont nécessairement provoquer chez les participants, à condition toutefois que le groupe arrive par la négociation à un accord sur la grille à utiliser.

Y. Gentilhomme considère que les concepts en " sciences dures " <sup>167</sup> se distinguent des notions :

La notion – souple – peut être décrite, avec une précision satisfaisante, moyennant une définition lexicologique comme celles qu'on trouve dans les dictionnaires de langue, enrichie de citations qui en précisent, voire en étendent la portée et les possibilités d'emploi, l'instaurent dans un système langagier conforme au bon usage. Une notion peut se prêter à des figures de style comme la métonymie et la métaphore, la litote, l'hyperbole, l'oxymoron....  
Que sais-je ?

Le concept – rigide – (dans notre jargon terminologique) est le contenu strict d'une définition : le moindre écart sémantique conduit à un concept distinct. (*Ibid.*, p. 36)

Ces deux définitions laissent à penser que les notions relèvent plus des sciences humaines alors que les concepts appartiennent aux sciences dures. Le propos est cependant à nuancer car il relève, à notre avis, d'une conception implicite, toujours héritée du positivisme et dépassée. À l'occasion d'une récente soutenance de thèse en hydrologie, discipline appartenant aux sciences dures, la définition donnée par Y. Gentilhomme s'est avérée inexacte. Les membres du jury ne sont pas parvenus à un accord sur une définition

précise de concepts essentiels sur lesquels portait le sujet de thèse<sup>168</sup>. Le différend portait sur les termes “ fracture ” et “ fissure ”. La définition de ces termes change en fonction du domaine de spécialité. Pour les géologues et les géophysiciens, la définition générale est identique puisque les deux termes signifient “ ouverture d’origine mécanique ”. Toutefois, pour les géologues, cette ouverture est provoquée par des éléments géologiques anciens alors que pour les géophysiciens, l’ouverture est à examiner en tant que telle. En d’autres termes, les premiers prennent en compte la perspective diachronique alors que les seconds n’envisagent ce problème que dans une perspective synchronique. Cette divergence qui peut sembler faible aux yeux de non spécialistes a cependant entraîné un très vif débat, dans la mesure où les résultats de la thèse pouvaient être interprétés de manière totalement différente, voire contradictoire, selon ces deux domaines de spécialité.

Il nous faut alors décider soit de ne pas utiliser le terme de “ concept ” au sens de “ définition rigoureuse acceptée par une même communauté ” et de garder le terme “ notion ”, soit de considérer qu’un concept, dans quelque domaine que ce soit et en tant que système ouvert, comporte toujours du flou, de l’aléatoire, du paradoxal, de l’ambigu, en raison de sa nature complexe.

Dans le cadre de formation d’enseignants, d’autres problèmes plus pertinents, tout au moins dans un premier temps, doivent être abordés. Quels sont les principaux concepts utilisés en DLE ? Comment peut-on les utiliser dans une perspective formative ? Comment “ une représentation mentale

---

<sup>167</sup> Terme utilisé dans son article précité p. 36.

<sup>168</sup> Il s’agit de la thèse de M. Adrien Cérépi intitulée “ Milieux poreux matriciel, fractures et teneur en eau d’un calcaire en zone de diagenèse météorique. Calcaire à Astéries “ Pierre de Bordeaux ”, Oligocène (France)”.

puissante ”, comme le souligne C. Puren, peut-elle être traduite directement en comportements observables ?

#### **9.4.2. Concepts et conceptualisation en didactique des langues étrangères**

Il nous semble fondamental, toujours dans une perspective formative, d'établir une distinction entre “ concept ” et “ conceptualisation ”. Le concept est connu et reconnu par la communauté des acteurs et des chercheurs. Ainsi, les concepts spécifiques à la DLE, comme par exemple ceux de “ méthode directe ” ou de “ méthode intuitive ”, servent de référence commune aux travaux de recherche, aux concepteurs de manuels et aux enseignants praticiens. En revanche, la conceptualisation part de données observables et sélectionnées par l'observateur pour les regrouper sous un même concept.

B.-M. Barth, en 1993, en a proposé les définitions suivantes :

Le concept [est] une relation entre le mot, ce à quoi le mot se réfère, c'est-à-dire des situations réelles, dans lesquelles ce mot est utilisé, et les caractéristiques ou les attributs qui permettent d'identifier ce à quoi on se réfère.

La conceptualisation ou catégorisation [est] un acte créatif qui consiste à construire des catégories en réponse à des expériences : ces catégories peuvent ensuite servir d'instruments pour comprendre d'autres aspects de la réalité ou d'autres catégories. (1993, p. 34)

Ces deux définitions rejoignent celles de C. Puren qui considère, pour sa part, la conceptualisation comme “ un processus d'élaboration/manipulation de concepts ”. L'observateur est actif dans ces deux définitions, puisqu'il décrit, seul ou en interaction avec le groupe, des comportements observables et qui peuvent être regroupés sous un concept particulier. C'est ce que l'analyse qualitative nomme “ la condensation des données ”, phase qui suit le recueil de ces données.

Le concept, lui, ne peut s'observer qu'au travers de situations réelles et extérieures à l'observateur. Les concepts de " méthode active " et de " centration sur l'apprenant ", communs à toute situation d'enseignement/ apprentissage, se traduisent par des activités cognitives et des comportements observables différents, selon les disciplines, chez les acteurs de la situation pédagogique.

On voit ici très nettement que la conceptualisation permet de partir du terrain pour aller vers la théorie, alors que le concept est un outil théorique qui permet d'analyser le terrain. On note combien ces démarches sont complémentaires et indissociables. Sans concept, on ne peut analyser et décrire le terrain et sans observation de situations réelles, le concept n'est d'aucune utilité. C. Puren les considère comme les deux démarches de " théorisation " indispensables à l'enseignant :

J'entends " théoriser " ou " théorisation " dans un sens très large, qui inclut aussi bien 1) l'élaboration de concepts à partir de données empiriques ou 2) l'application de concepts pour l'interprétation de données empiriques (ces deux opérations inverses correspondant à ce que l'on appelle communément la conceptualisation), que 3) les différentes formes de manipulation et articulation de concepts aboutissant à des configurations conceptuelles présentant une très grande diversité dans les formes de relation des concepts entre eux, dans leur degré de complexité interne et dans leur niveau de globalité par rapport à l'ensemble de la didactique des langues. (1999, p. 38)

Nous sommes ainsi dans le cadre de la démarche inductivo-hypothético-déductive. Cette démarche en spirale, adoptée par les chercheurs, est également un gage de qualité d'analyse. Partir de l'observation de terrain pour recueillir des informations, les décrire pour pouvoir les analyser, les regrouper sous un même concept est une partie essentielle de la formation. Apprendre à

nommer pour pouvoir comprendre est une activité cognitive à développer en formation.

Nous verrons, lorsque nous analysons les rapports de stage du module de pré professionnalisation au chapitre cinq, la difficulté pour les stagiaires en formation initiale d'établir un lien entre les concepts en DLE et les données observées. Il serait intéressant, dans une démarche prospective de formation, de demander aux étudiants de pointer ces difficultés. Le formateur pourrait ensuite prévoir un temps d'accompagnement pour aider les étudiants à les résoudre.

En d'autres termes, la compréhension est un processus d'utilisation de concepts existants ou d'élaboration de nouveaux concepts. Comprendre permet de décrire et par la suite de pouvoir agir. Le concept de description des situations pédagogiques est donc un outil essentiel en formation à l'observation. Comme tous les outils, leur apprentissage requiert du temps. Une formation à leur utilisation<sup>169</sup> est nécessaire. Aucun ouvrier ou artisan ne demande à ses apprentis de savoir utiliser, immédiatement, des outils aussi simples soient-ils, pour fabriquer un objet. Aucun apprentissage ne peut faire l'économie du temps, de la réflexion sur le métier. Il faut également un guide expert pour accompagner ce processus.

#### **9.4.2.1. Les configurations conceptuelles en DLE**

Les configurations conceptuelles sont des outils d'observation extrêmement riches au plan formatif. Elles aident à la constitution du " savoir pour l'enseignant ". Leurs présentations différentes vont permettre d'aborder une ou des problématiques diverses sous des aspects différents. C. Puren les

---

<sup>169</sup> Nous reviendrons sur ce point qui nous semble capital qu'il s'agisse de descriptions orales ou écrites.

définit comme “ un produit résultant d’un processus d’organisation et de représentation visuelles de concepts ” (1999, p. 118). Il en distingue quatre : la série, le tableau, le processus et le réseau. On peut également appliquer cette définition au “ modèle ”. Nous verrons, par la suite, que ce sont les différentes lectures d’un même modèle ou d’une même configuration conceptuelle qui apportent des éclairages différents, ce qui est encore une manière d’aborder la complexité. Ainsi, le modèle “ objet-sujet ” qui porte sur les relations entre l’objet-langue et les acteurs de la situation pédagogique peut se décliner sur le mode du “ continuum ”, de “ l’opposition ”, de “ l’évolution ”, du “ contact ”, de “ l’instrumentalisation ”, du “ dialogique ”(C. Puren, 1998, p.11).

Les configurations conceptuelles ont des caractéristiques communes : elles sont descriptives et permettent d’appréhender globalement les concepts essentiels de la DLE, soit en diachronie soit en synchronie ; elles ont aussi une valeur heuristique puisqu’elles permettent de manipuler les différents éléments et de les assembler, ce qui peut faire surgir de nouvelles problématiques. Chacune d’entre elles possède cependant des caractéristiques particulières car toutes présentent des formes de description particulière. Ainsi, la série est la configuration qui fait le plus appel à l’énumération et donc à la juxtaposition de concepts différents. C. Puren propose d’utiliser cette présentation pour définir un concept, par exemple, celui de “ méthode ”, afin d’énumérer toutes celles qui sont apparues au cours de l’histoire de l’enseignement/ apprentissage des LE, ce qui permet de visualiser leur organisation au sein des différentes méthodologies qui se sont succédé (méthode directe, active, orale déductive, inductive, etc.).



La série peut également servir à présenter un concept aussi vaste que celui d' "enseignement". On voit ainsi apparaître les différentes relations possibles entre l'enseignement et l'apprentissage : "faire apprendre", "enseigner à apprendre", "enseigner à apprendre à apprendre", "favoriser l'apprendre à apprendre", "laisser apprendre" <sup>170</sup>. À chaque énumération, une fonction différente de l'enseignant apparaît : "L'enseignant *met en œuvre* ses méthodes"; "l'enseignant *gère* avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement"; "l'enseignant *propose* des méthodes d'apprentissage différenciées"; "l'enseignant *aide* à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage"; "l'enseignant *laisse* les apprenants mettre en œuvre leurs propres méthodes d'apprentissage" (1999, p. 14)<sup>171</sup>. Ce balayage panoramique amène tout d'abord les observateurs à une prise de conscience salutaire. Il leur permet de comprendre si l'enseignant observé se centre plus sur l'enseignement que sur l'apprentissage, ou s'il établit un équilibre entre les deux, ou si au contraire il privilégie l'apprentissage. Il peut ensuite s'interroger, s'il est enseignant, sur ses propres pratiques.

Comme grille d'observation, la série a l'avantage de proposer des catégories larges et souples. Ces dernières peuvent permettre aux observateurs d'appréhender le ou les changements de fonction de l'enseignant pendant son cours. Sur une durée d'observation plus longue, la série vise à regrouper les activités d'apprentissage observées dans une de ces catégories. Par exemple, un dialogue oral d'un manuel correspond plutôt à la première

---

<sup>170</sup> Cette fonction nous semble concerner uniquement l'enseignant devenu formateur d'enseignants et non les situations scolaires ou universitaires habituelles.

<sup>171</sup> Cf. annexe XXI, p. 399.

catégorie (“ L’enseignant met en œuvre ses méthodes ”), alors qu’un jeu de rôles correspond à la dernière (“ L’enseignant laisse les apprenants mettre en œuvre leurs propres méthodes ”). On voit encore une fois l’importance du choix de l’objectif d’observation par les stagiaires<sup>172</sup>, et combien une simple description permet de servir de support à une infinité de “ méta réflexions ” didactiques à partir de l’observation.

Il conviendra de distinguer “ activités d’apprentissage ” et “ activités mentales d’apprentissage ”. Les premières peuvent susciter chez l’apprenant plusieurs activités mentales d’apprentissage. Les activités mentales de compréhension et de répétition sont sollicitées chez l’étudiant lors d’activités aussi diverse que la mémorisation d’un dialogue oral, la réalisation de certains exercices de grammaire, la conceptualisation par observation d’un corpus de règles. Les activités mentales d’apprentissage ont fait l’objet de plusieurs taxonomies différentes.

Ici, C. Puren reprend la typologie de L. Hainaut qui distingue pour toutes les disciplines entre : 1. Reproduction ; 2. Conceptualisation ; 3. Application ; 4. Mobilisation/Production divergente ; 5. Résolution de problèmes nouveaux. (*Ibid.*, p. 13)

De plus, tout comme le tableau, la série permet de comparer historiquement différents modèles. Elle peut, par la suite, être travaillée soit comme une grille d’observation directe de classes soit sous forme de schéma heuristique, dans une perspective de préparation ou de mise en commun de l’observation.

---

<sup>172</sup> Il n’est pas interdit non plus d’imaginer que les observateurs aient un objectif d’observation, soit commun au groupe, soit différent au sein du même groupe selon l’objectif de la journée de formation.

Le tableau, quant à lui, est un outil descriptif qui permet de croiser entre eux des éléments de nature très différente. C. Puren propose par exemple différentes sortes de tableaux qui présentent soit une synthèse soit un point particulier.

Le tableau qui met en relation les “ niveaux d'apprentissage ”<sup>173</sup> et les “ activités mentales d'apprentissage ”<sup>174</sup> est un tableau de synthèse permettant de construire des activités pour les observateurs. On peut, par exemple, en amont de l'observation de classes et dans une perspective de développement du “ savoir pour l'enseignant ”, resituer ce tableau par rapport à l'histoire des méthodologies. L'observateur peut mettre en relief, par exemple, les activités mentales d'apprentissage et les niveaux qui ont été valorisés dans les différentes méthodologies constituées. Ainsi, la méthodologie traditionnelle a favorisé la mémorisation, au sens de répétition-reproduction, à travers des activités d'apprentissage orales comme la récitation de poésies ou de listes de mots et l'application de règles de grammaire.

Pendant et après des observations de classes ponctuelles, l'observateur pourra analyser les activités d'apprentissage observées et voir quelles activités mentales ont été sollicitées chez les apprenants. Prenons, par exemple, l'activité mentale de “ conceptualisation-application ” qui correspond sur le tableau au niveau d'apprentissage de “ compréhension ”, l'observateur peut voir sur le terrain comment se déroule la conceptualisation d'une règle grammaticale à partir d'un corpus de phrases élaboré par l'enseignant ou

---

<sup>173</sup> Ce terme pose une fois encore l'insoluble problème d'une définition terminologique commune aux chercheurs, problème central en formations d'enseignants et particulièrement aiguë en formation initiale. Par “ niveau d'apprentissage ”, il faut entendre “ mémorisation ”, “ compréhension ”, “ automatiser ” et “ assimilation ”.

(*Ibid.*, p. 13)

<sup>174</sup> Cf. annexe XXII, p. 400.

proposé dans un manuel<sup>175</sup>. Il peut noter les difficultés des étudiants pour accomplir cette tâche, étudier les interactions entre les apprenants pour arriver à la réalisation de cette tâche, relier cette activité au concept de méthode active, opposer grammaire inductive et déductive, etc..

Un deuxième tableau proposé par C. Puren croise des “ modèles ” avec des “ méthodologies constituées ”<sup>176</sup>. Il permet d’analyser les différents modèles<sup>177</sup> d’intégration de l’innovation technologique dans les méthodologies constituées, en abordant, dans une perspective historique, l’évolution du concept “ d’intégration didactique ”. Par exemple, la méthodologie audiovisuelle première génération, comme son nom l’indique, a considéré les nouvelles technologies (magnétophone, projecteur et laboratoire de langue) comme centrales pour l’enseignement/ apprentissage des LE. Ce statut a entraîné des changements dans la démarche d’enseignement. Actuellement, les technologies de l’information et de la communication pour l’enseignement (TICE) apportent également un renouvellement dans la conception de l’enseignement et de l’apprentissage en LE. La prise de conscience par les observateurs du changement dû à ces progrès technologiques entraîne un questionnement sur le renouvellement des pratiques dans l’enseignement/ apprentissage des LE. Ce tableau permet de s’interroger sur le concept d’autonomie préconisé par l’approche communicative. À partir de ce tableau et de deux exemples que nous allons développer, il est possible aux observateurs de réfléchir sur ce concept et de voir les liens à établir entre, d’une part, le

---

<sup>175</sup> Cf. *Libre échange 1* où cette activité est systématiquement proposée après le dialogue de chaque unité.

<sup>176</sup> Cf. annexe XXIII, p. 401.

<sup>177</sup> Les “ modèles ” sont définis ici en “ complémentarité ”, “ intégration ” “ intégrations multiples à cohérence unique interne ” “ intégrations multiples à cohérences multiples externes ”. (1999, p. 45)

développement de l'autonomie dans l'apprentissage et les retentissements que cela ne manquera pas de provoquer sur l'enseignement. En situation d'auto-apprentissage, la salle multi-média peut jouer le rôle de centre de ressources et permet un apprentissage autonome de la LE à condition que l'apprenant ait appris à travailler ainsi. On sait que le taux d'abandon est élevé dans ce type d'enseignement/ apprentissage même partiellement guidé. Le problème de l'autonomie dans le *e-learning* avait déjà été perçu par des précurseurs en ce domaine. Le VIFAX<sup>178</sup> avait pour objectif de développer l'enseignement/ apprentissage à distance en LE pour les hommes d'affaires et le personnel travaillant dans les entreprises, ce qui permettait un gain de temps appréciable. À partir d'une émission de télévision enregistrée sur le lieu de travail, des activités d'apprentissage étaient envoyées par fax à l'apprenant. Celui-ci les renvoyait ensuite à Bordeaux pour y être corrigées. L'activité de compréhension orale était donc la seule développée. Très rapidement, l'équipe s'est aperçue que cette formation, aussi intéressante soit-elle, était insuffisante. En développant le VIFAX en FLE par exemple, un enseignement présenciel complémentaire de l'enseignement à distance a été mis en place. Les enseignants étrangers reçoivent actuellement une formation pour apprendre à utiliser les activités d'apprentissage couplées à l'émission de télévision pendant leurs cours<sup>179</sup>, activités qu'ils complètent avec celles qui développent les autres habilités linguistiques : l'expression orale, principalement, mais également la compréhension et l'expression écrites. Les concepteurs ont noté que l'enseignement à distance doit être nécessairement complété par un

---

<sup>178</sup> Conçu et développé par Michel Perrin. Vifax est accessible sur <http://www.vifax-francophone.org>

enseignement présenciel, et des équipes de formateurs de chaque pays assurent également le relais auprès de leurs collègues. Faire l'impasse sur l'interaction en situation et en temps réel pour l'enseignement/ apprentissage d'une LE est un leurre. D. Lopez présente ainsi l'évolution du VIF@X<sup>180</sup>.

Est surtout explorée la manière dont peut se mettre en place une complémentarité entre les trois positions pédagogiques principales, l'enseignement à distance, l'enseignement dit présenciel et l'autoformation guidée, dans une " hybridation " des méthodes, qui apparaît de plus en plus comme le garant de l'efficacité. (1999, p. 59)

On voit ainsi tout le travail de méta réflexion que l'on peut faire à partir d'un tableau comme celui-ci sur le concept d'autonomie ou sur tout autre concept.

Les deux configurations que sont le processus et le réseau s'inscrivent dans une perspective dynamique, matérialisée par des flèches : le processus<sup>181</sup> " désigne un ensemble finalisé d'activités articulées les unes aux autres et se déroulant chronologiquement " (*Ibid.*, p. 47). Cette configuration peut être utilisée pour décrire toutes les opérations de conception d'un manuel par exemple, mais également tous les moments de classe et leur enchaînement pendant une observation directe.

Le processus est d'utilisation souple, simple et rassurante pour les observateurs, particulièrement en formation initiale parce qu'il est chronologique. L'observation de l'élaboration d'un cours par un enseignant permet à l'enseignant novice de repérer trois phases distinctes, à

---

<sup>179</sup> Désormais les enregistrements se font à partir d'émissions de TV5 selon les fuseaux horaires des pays. Les activités d'apprentissage correspondantes sont envoyées, via Internet.

<sup>180</sup> On notera dans le sigle la transformation du " A " de fax en @ du Net montrant ainsi la prise en compte des nouvelles technologies.

<sup>181</sup> Cf. annexe XXIV, p. 402.

savoir la planification différée<sup>182</sup>, la gestion immédiate de la classe et le bilan que l'enseignant peut établir après ces deux phases. À chacune de ces phases, l'observation portera sur des points spécifiques. Dans la phase de planification différée, l'observation du choix des objectifs par l'enseignant, la sélection des supports pédagogiques en fonction de paramètres divers (l'âge des apprenants, leurs centres d'intérêt, leur niveau, etc.), la construction d'activités d'apprentissage variées ; l'observation de la mise en œuvre et du déroulement de cette planification dans la salle de classe puis le bilan que l'enseignant va établir à partir de ces deux phases vont permettre à l'observateur de comprendre le processus de la démarche d'enseignement.

Le réseau ne présente plus le déroulement des moments sur un plan chronologique mais “ cherche à représenter dynamiquement des “ champs ”, c'est-à-dire “ des interactions d'éléments constituant un ensemble fonctionnant de manière relativement stable et autonome, comme un système ” (*Ibid.*, p. 48). Cette configuration permet de mettre en lumière les formes d'interaction entre les éléments. Celles-ci peuvent être indissociables ou souples. Le réseau sera utilisé dans une perspective historique pour permettre aux observateurs de se constituer un “ savoir pour l'enseignant ”. En observation de classes, le réseau peut permettre à l'observateur de relier des éléments entre eux et d'en dégager une signification. Le réseau est une figure qui peut servir, après l'observation directe, à dégager des significations à partir des données empiriques recueillies. C. Puren propose un réseau construit à partir d'éléments stables communs à toute situation d'enseignement/ apprentissage<sup>183</sup>. En partant d'un

---

<sup>182</sup> Que nous utilisons au sens de “ préparation ” mais la connotation semble plus forte au niveau de la mise en place d'objectifs précis.

<sup>183</sup> Cf. annexe XXV, p. 403.

exemple concret, la non assimilation d'une règle grammaticale par un ou quelques élèves, il montre la manière dont l'enseignant peut utiliser ce réseau pour interroger et questionner la situation pédagogique dans laquelle il est intervenu afin de comprendre les raisons de cette difficulté et ébaucher des solutions : les supports ont-ils été bien choisis ? La progression n'a-t-elle pas été trop rapide ? Le moment d'introduction de la nouvelle structure était-il approprié ?

On voit ici combien toutes ces configurations conceptuelles sont importantes et permettent à l'observateur de se constituer soit un savoir indispensable à l'observation soit de dégager à partir de la réalité observée des significations pour analyser cette réalité. L'utilisation et la manipulation de ces configurations existantes, dans un premier temps, puis, un peu plus tard, la création de nouvelles doivent faire partie du programme de formation à l'observation.

Nous aborderons maintenant le modèle, qui fait partie de ces configurations conceptuelles, et qui est un autre outil d'analyse des observations de classe.

#### **9.4.2.2. Définition générale du " modèle "**

Nous considérons " cadre " et " modèle " comme synonymes. J. Houssaye définit le modèle comme

Une représentation simplifiée d'un système, ce qui suppose que, par ce moyen, on donne à voir en soulignant dans un ensemble et en ne retenant que certains aspects. Tout modèle a, certes, ses limites : s'il retient trop d'éléments, il devient illisible ; s'il n'en garde que certains, il apparaît comme faux et trop éloigné du réel. Un équilibre est à trouver [...] dans la présentation théorique. (1993, p. 23)



Les cadres ou modèles généraux qui servent de support aux différentes observations de classe et que nous allons analyser ont une dénomination différente selon les chercheurs : R. Legendre part d'un " modèle éducationnel ", M. Postic de " situation pédagogique ", C. Puren de " problématique globale de référence ", R. Galisson " d'appareil conceptuel/matriciel de référence pour la D/DLC ", et J. Houssaye du " triangle pédagogique ".

Nous commencerons par l'analyse de ce dernier, car il ne nous semble pas convenir à l'enseignement/ apprentissage d'une LE : cependant, les éléments retenus sont identiques à tous les autres cadres de référence. J. Houssaye parle de savoir-professeur-élèves qu'il place à chaque pointe du triangle, ce triangle s'inscrivant dans un cadre plus large, l'institution. Par savoir, J. Houssaye désigne les contenus, les disciplines, les programmes, les acquisitions, etc. Le terme générique d'" élèves " désigne les éduqués, formés, enseignés, apprenants, " aux s'éduquants ", etc., et le terme de " professeur " englobe aussi bien un enseignant qu'un formateur, un éducateur, un initiateur, un accompagnateur, etc. Il y a trois processus : " enseigner ", qui privilégie l'axe professeur-savoir, " former ", qui privilégie l'axe professeur-élèves, et " apprendre ", qui privilégie l'axe élèves-savoir. Mais, selon J. Houssaye, il n'est pas possible de privilégier en même temps les trois axes : Tantôt, c'est l'axe " enseigner ", tantôt l'axe " former ", tantôt l'axe " apprendre " qui prédomine :

La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. [...] Constituer une pédagogie, faire acte pédagogique, c'est, parmi le savoir, le professeur et les élèves, choisir à qui l'on attribue la place du mort. Par là même, les deux autres se constituent et se reconnaissent comme sujets ; ce sont eux qui

structurent véritablement la situation pédagogique, le mort n'ayant qu'une fonction mineure, quoique indispensable. Une pédagogie est donc l'articulation de la relation privilégiée entre deux sujets sur l'exclusion du troisième terme. (1993, pp. 15-16)

M. Altet considère que ce modèle ne rend pas compte de la dynamique de l'enseignement/apprentissage. C'est la raison pour laquelle elle propose d'adjoindre à ce modèle un quatrième élément, la communication. Ce dernier élément introduit cette dynamique, puisque les éléments de la situation pédagogique élèves-enseignant-savoir-communication se retrouvent ainsi en interaction réciproque.

Le modèle de M. Altet convient mieux à l'enseignement/ apprentissage d'une LE puisque la langue est à la fois l'objet d'enseignement et le moyen pour l'enseigner et l'apprendre. Il ne peut y avoir d'exclusion de l'un des trois éléments. Dans une perspective communicative, l'objet savoir est indissociable des acteurs de la situation pédagogique. Si on observe, par exemple, une situation pédagogique en LE, au cours de laquelle les apprenants ont un temps de parole réduit ou inexistant, le modèle proposé par M. Altet peut être utilisé pour analyser les conséquences sur les apprentissages d'un tel enseignement.

M. Postic, quant à lui, parle de " situation pédagogique " englobant de multiples variables, telles que les conditions générales, particulières et spécifiques de la situation. Ce terme désigne tout à la fois :

- le cadre scolaire dans lequel vivent les élèves et professeurs et qui désigne tout à la fois les objectifs du système scolaire français, les programmes à respecter en vue d'un examen ou d'un concours, les normes institutionnelles gouvernementales, la situation géographique ;
- les conditions matérielles de l'établissement, les disciplines enseignées, le climat affectif du groupe ;

– le déroulement du cours dans la classe.

M. Postic veut ainsi montrer que la salle de classe où se déroule le cours “ est le lieu d’une dynamique de forces qui s’exercent mais qui ne sont pas toujours identifiables. Des tensions anciennes entre professeurs et élèves, entre élèves, peuvent commander des réactions dont l’origine échappe à l’observateur ” (1977, p. 133). Il est important de souligner que M. Postic considère qu’aucune situation ne peut être appréhendée et analysée uniquement en fonction de l’instant de l’observation. Toute observation doit être contextualisée.

C. Puren part de la “ problématique globale de référence ” qu’il définit comme “ l’ensemble des paramètres de ses trois éléments constitutifs, à savoir *les apprenants, l’enseignant et l’environnement/situation d’enseignement/apprentissage* ”. La situation d’enseignement/ apprentissage désigne des paramètres directement repérables, par observation ou interprétation, à l’intérieur de la salle de classe, comme par exemple les caractéristiques de chaque élève, du groupe-classe et de l’enseignant, les conditions matérielles et le matériel didactique utilisé, les comportements et les interactions, etc., tandis que l’environnement englobe des paramètres, non observables directement dans la salle de classe, mais qui influent considérablement sur le déroulement et l’organisation du cours. Cependant, C. Puren souligne le fait suivant :

Les frontières entre ces deux concepts sont floues et fluctuantes, n’importe quel élément environnemental pouvant à n’importe quel moment devenir situationnel (comme lorsque survient en classe une altercation entre deux élèves d’origines différentes : d’où l’utilisation fréquente, en didactique des langues, de concepts englobants tels que “ contexte ” ou “ milieu ”). (1998, p. 361)

L'appareil conceptuel/matriciel de référence élaboré par R. Galisson reprend le modèle SOMA de R. Legendre mais en le développant différemment : on différencie pour l'analyse le sujet apprenant et ses caractéristiques du groupe-classe (S), l'objet – la langue – (O), l'Agent – l'enseignant – (A), le Milieu (M) est subdivisé d'une part, en milieu instituant, la société, et d'autre part, en milieu institué, l'école<sup>184</sup>.

#### 9.4.2.3. Comparaison des modèles généraux de l'enseignement/ apprentissage

On peut dire qu'un certain nombre de points communs caractérisent les cadres proposés par ces chercheurs. Tous les auteurs admettent la complexité de toute situation d'enseignement/ apprentissage et reconnaissent qu'une situation ne peut être comprise par l'observateur que si elle est contextualisée. Les termes conceptuels d'"institution", "milieu", "environnement", "milieu instituant" et "milieu institué", sont utilisés. Seul, M. Postic parle de "situation pédagogique" et englobe, comme nous l'avons vu, sous ce terme toutes les variables, qu'elles soient générales ou particulières. On voit ici l'importance d'un accord préalable sur la terminologie par les observateurs d'une même situation. Il reste cependant local, provisoire et temporaire<sup>185</sup>. Bien que les concepts soient flous et fluctuants, comme le souligne C. Puren, il est nécessaire, à notre avis, pour une meilleure prise de conscience par les observateurs, de distinguer, entre autres, "environnement" ou "milieu"<sup>186</sup> de "situation pédagogique" et de pointer les interrelations fortes qui existent entre les deux.

---

<sup>184</sup> Cf. annexe XXVI, p. 404.

<sup>185</sup> Nous reviendrons sur ce problème lorsque nous évoquerons les difficultés posées par la description d'observation de classes.

<sup>186</sup> Même si ces deux termes nous semblent flous puisqu'ils englobent aussi bien les faits sociologiques que l'implantation d'un établissement scolaire dans un quartier favorisé ou défavorisé, les instructions officielles, etc., c'est-à-dire des variables de toute nature.

Montrer l'influence des paramètres inobservables ou observables indirectement sur le déroulement de la classe fait partie intégrante des formations. Ainsi la distinction que nous venons d'évoquer permet de comparer par exemple, l'enseignement du FLE aux adultes avec l'enseignement des LVE en système scolaire : l'absence d'instructions officielles dans le premier cas et leur présence dans le second ont des conséquences sur la manière dont un cours se déroule. Dans le cas du FLE, ce sont bien souvent les conceptions des manuels qui se substituent aux instructions officielles, imposant un cadre aussi rigide que celles-ci. La seule observation directe de classes ne peut suffire à la perception de l'influence des instructions officielles ou leur absence sur la construction, voire le déroulement d'un cours.

La première étape – étape descriptive où l'observateur apprend à découvrir le milieu qu'il va observer – n'est pas suffisante pour la compréhension de la situation pédagogique observée. L'observateur ne peut se contenter uniquement de cette phase descriptive, une mise en perspective dynamique par une approche systémique du milieu observé étant indispensable. Il faudrait procéder par spirales élargies : une première lecture bidimensionnelle (par exemple relation langue-culture et étudiants), une deuxième lecture tridimensionnelle (langue-culture étudiants et enseignant), une troisième lecture quadridimensionnelle (langue-culture, étudiants, enseignants, milieu), etc..

Nous pouvons multiplier les exemples. Dans le Département d'Études de Français Langue Étrangère de l'Université de Bordeaux 3 (DEFLE) où les classes sont multiculturelles, les relations entre la conception de l'objet (la langue-culture) et les apprenants d'une part, l'enseignant d'autre part, puis la

mise en relation de ces acteurs avec l'objet-langue, soulèvent souvent une multitude de problèmes. Les apprenants étrangers ont des représentations non seulement sur la LE mais aussi sur la manière de l'enseigner, représentations qui se heurtent bien souvent à celles de l'enseignant natif. Non seulement la structure de la langue française leur est inconnue, mais la manière de l'enseigner l'est encore davantage et les déroutent<sup>187</sup>. On s'aperçoit encore une fois qu'aucun modèle général ne peut rendre compte de ces problématiques spécifiques à l'enseignement du français en milieu endolingue. Tout modèle général se doit d'être complété par des modèles contextualisés. Dans ce dernier exemple, la distinction entre "milieu" et "situation pédagogique" permet de formuler la problématique suivante en ces termes : comment, en tant qu'enseignant, est-il possible de faciliter l'adaptation d'apprenants issus de différentes cultures qui, d'une part, doivent effectuer, dans un laps de temps très bref, des adaptations linguistiques, culturelles, climatiques et scolaires, et qui, d'autre part, se trouvent confrontés au modèle d'enseignement/apprentissage du français en France (milieu endolingue) et aux représentations culturelles de l'enseignant natif ? Le repérage et l'explicitation des principales difficultés rencontrées à partir de modèles plus précis pendant l'observation permettraient d'améliorer l'efficacité de l'enseignement/apprentissage en LE. C'est donc par l'établissement de la distinction entre les concepts généraux et leur formulation explicite en problématiques que les observateurs pourront élaborer des grilles pour l'observation directe, afin de repérer les difficultés des apprenants à comprendre les règles scolaires ou universitaires du pays qui leur

---

<sup>187</sup> C'est particulièrement le cas des étudiants asiatiques comme nous l'avons expliqué précédemment qui ne sont pas habitués dans leur cursus scolaire à prendre la parole spontanément. L'enseignant est encore le "maître" qui détient le savoir.

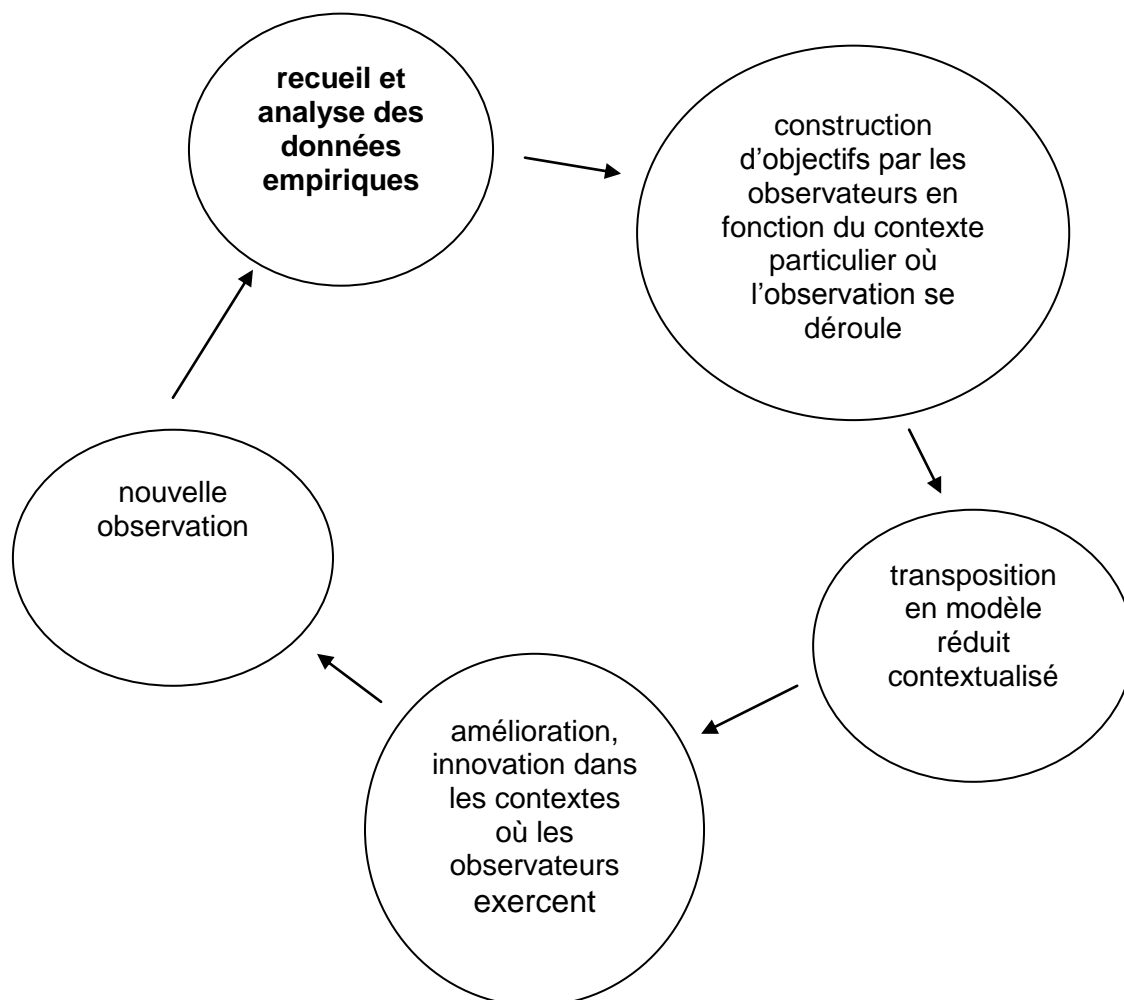
est étranger et étrange<sup>188</sup>. Ces grilles seront complétées par des questionnaires portant sur les représentations des apprenants mais aussi de leurs enseignants. L'apport de ces données empiriques recueillies permettra, ensuite, de passer des problématiques à la construction, à la création et à l'expérimentation de cours nouveaux, en partenariat avec les apprenants. On voit donc l'importance de la précision terminologique et de la démarche d'explicitation et de contextualisation des éléments appartenant à ces modèles généraux.

Cette démarche permet d'atteindre deux objectifs majeurs : un objectif qui renvoie à la formation des enseignants – à savoir la prise de conscience chez les observateurs des problématiques rencontrées par les apprenants –. Le deuxième vise à l'amélioration de la qualité des enseignements grâce aux informations recueillies et transmises par les observateurs aux acteurs de la situation pédagogique.

---

<sup>188</sup> Qu'il s'agisse d'un simple cours ou des objectifs pour l'obtention d'un diplôme.

## Proposition de démarche d'observation à partir des modèles généraux décrits



Dans les modèles généraux que nous venons de décrire, les notions de temps et d'espace ne sont pas prises en compte. Elles doivent nécessairement l'être par l'observateur pour pouvoir donner un sens aux observations qu'il effectue.



#### 9.4.2.4. Espace et temps dans les modèles généraux en DLE

Les modèles existants sont bien davantage des cadres génériques que des modèles utilisables en observation directe de classe : le modèle SOMA de R. Legendre comme les modèles à valeur historique proposés par C. Puren sont des modèles conceptuels construits. Ils apportent et portent en eux une réflexion globale indispensable à la construction du savoir des enseignants en DLE mais sont inadaptés à l'observation, directe et en temps limité, des situations pédagogiques. De même que "concept" doit être distingué de "conceptualisation", de même "modèle" doit l'être de "modélisation".

Les modèles construits s'intègrent au "savoir pour l'enseignant" à double titre : ils permettent, d'une part, d'appréhender l'évolution de l'enseignement/apprentissage d'une LE, et d'autre part, ils possèdent une valeur heuristique et modélisante, parce qu'il est possible de remplacer les concepts existants par d'autres concepts tout en conservant la même représentation graphique. En formation, la modélisation, c'est-à-dire l'élaboration de nouveaux modèles par les observateurs, est complémentaire des modèles existants. Les observateurs peuvent se nourrir de la réflexion des chercheurs pour s'en éloigner ensuite en s'appuyant sur leurs propres expériences.

D'autres différences importantes apparaissent entre "modèle" et "modélisation", particulièrement dans les domaines spatial et temporel : le modèle SOMA de R. Legendre est par exemple intemporel, ce qui le rend "muet". Seules les connaissances de celui qui le prend comme support de réflexion rendent le modèle parlant. Il faut apprendre à le faire parler, encore faut-il en avoir les moyens ! Or, en formation initiale à l'observation, l'observateur ne possède pas le "savoir pour l'enseignant" suffisant pour "faire

parler ” le modèle. Il lui faut tout acquérir en même temps. Un temps de maturation pour assimiler les concepts nous semble indispensable.

Certains modèles<sup>189</sup> proposés par C. Puren sont des modèles plus détaillés et analysés sur les plans méthodologique, métaméthodologique et didactologique<sup>190</sup>. Ils sont consacrés à l'évolution des relations entre les acteurs, l'objet enseigné et les milieux sur des périodes longues qui vont de l'élaboration et la constitution d'une méthodologie (plusieurs décennies) à la comparaison de méthodologies (plusieurs siècles)<sup>191</sup>. Ils montrent les raisons contextuelles sociologiques, idéologiques et déontologiques qui ont présidé à l'apparition de ces méthodologies. Ici la dimension temporelle est longue puisqu'elle permet de prendre en compte les notions d'élaboration et d'évolution des “ méthodologies ”, concept qui ne peut exister que par rapport à une longue durée sur l'échelle humaine.

Ainsi les propositions de lectures du modèle “ sujet-objet ” font toutes apparaître l'évolution de l'enseignement/ apprentissage initialement centré sur la langue, objet d'enseignement, qui va progressivement se centrer sur le sujet apprenant. Ces lectures “ en continuum ”, “ en opposition ” ou “ en évolution ” (1998, p. 11)<sup>192</sup> permettent de “ varier les points de vue ” sur le même objet, de “ tourner autour du problème ”, comme le veut l'épistémologie complexe (C. Puren, 1994, p. 143).

L'intégration des dimensions spatiale et temporelle dans une situation pédagogique observée permet de contextualiser cette dernière et de construire

---

<sup>189</sup> Excepté celui de “ noyau dur ” des méthodologies qui est, en quelque sorte, un arrêt sur image de la constitution d'une méthodologie au plan théorique.

<sup>190</sup> Nous détaillons ces trois niveaux pages 356-357.

<sup>191</sup> Ce que C. Germain développe plus longuement dans son ouvrage de 1993 : *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, coll. “ Didactique des langues étrangères ”, Paris, Éd. Clé international, 352 p.

des modèles réduits. “Modèle réduit” n’est pas synonyme de “modèle réducteur” car tout modèle, aussi minime soit-il, reste toujours un système complexe. Nous prenons ici le sens de “réduit” au sens de limité dans le temps et dans l’espace, c’est-à-dire adapté aux caractéristiques de la situation pédagogique observée.

#### **9.4.3. Modèles et modélisations**

On peut à partir des modèles construits entamer deux types de démarches complémentaires :

La première consiste à faire produire d’autres modèles généraux : ainsi, on peut créer des modèles “sujet(s)–milieu(x)”, “objet(s)-milieu(x)” et “sujet–sujet” qui permettent à l’observateur de poser de nouvelles problématiques : l’adaptation à un système universitaire, en milieu endolingue, d’apprenants de nationalités diverses, comme nous venons de l’évoquer pour l’enseignement/apprentissage du FLE, relève du modèle “sujet–milieu”. Ainsi, la difficulté de compréhension et d’adaptation des sujets apprenants au contexte de l’enseignement du FLE en France est une des problématiques essentielles à notre avis et doit être replacé dans ce modèle “sujet apprenant étranger–milieu endolingue”. En revanche, dans le cadre du modèle “sujet–objet”, nous retrouvons toutes les problématiques de l’apprentissage d’une LE en fonction des nationalités. Dans le cas d’étudiants étrangers de nationalités diverses apprenant le FLE, on imagine l’infinité des problèmes que l’enseignant doit (tenter de) résoudre et gérer dans l’immédiateté. Quant au dernier modèle “sujet–sujet”, il peut se décliner à l’infini. La qualité des relations psychologiques et affectives, par exemple, entre le sujet apprenant étranger et

---

<sup>192</sup> Cf. annexe XXVII, pp.405-408.

l'enseignant natif en milieu endolingue est importante, particulièrement pour les débutants.

En reprenant notre modèle général d'observation de classes<sup>193</sup>, nous pouvons proposer quelques exemples de lectures à partir de la situation pédagogique proprement dite puis élargir ces lectures en prenant en compte les différents milieux.

- “ sujet–situation pédagogique ” : Certains étudiants étrangers, grands adolescents ou adultes, découvrent “ les règles du jeu ” de l'AC où l'erreur est non seulement admise et dédramatisée par l'enseignant, mais où elle sert, à la fois, de support à une réflexion métalinguistique (on analyse et on cherche à comprendre l'erreur) et à une mise en activité permanente de l'apprenant (c'est lui, seul ou avec l'aide du groupe, qui va comprendre puis corriger son erreur). Or, pendant leur scolarité dans leur pays d'origine, la règle du jeu est inverse puisqu'il leur est demandé de ne s'exprimer que si, et seulement si, leur production en LE est parfaite. C'est la plupart du temps le cas des asiatiques mais nous pourrions citer des exemples beaucoup plus proches. A certaines époques que nous espérons révolues, il en était de même en milieu scolaire français. Si ces règles demeurent implicites, l'enseignement/ apprentissage perd en efficacité.
- “ sujet–cadre de la formation ” : l'organisation d'un département universitaire en FLE possède une structure tout à fait particulière. Le découpage du temps varie en fonction des cours : les cours pour débutants forment un bloc unique consacré à l'apprentissage de la langue alors que les niveaux intermédiaires et avancés ont une organisation qui se rapproche, dans leur forme, du système universitaire traditionnel français : à un cours magistral succèdent des travaux dirigés. Le fractionnement horaire est plus important. L'organisation semestrielle permet aux apprenants qui ont réussi aux épreuves du premier semestre de passer d'un niveau débutant à un niveau intermédiaire. L'organisation différente des cours, leurs objectifs et surtout

---

<sup>193</sup> Cf. annexe XVII, p. 393.

l'évaluation finale est souvent un nouvel obstacle auquel s'ajoute toujours celui de la compréhension de la LE ;

- un certain nombre de ces étudiants désirent poursuivre un cursus universitaire en France car la valeur des diplômes français leur assure des perspectives salariales et professionnelles beaucoup plus importantes dans leur pays d'origine. C'est donc le cadre " sujet–milieu universitaire " qui entre en jeu.

Or, à partir de ces trois modèles, d'autres problématiques surgissent : les passages du niveau débutant aux niveaux intermédiaire et avancé, à l'intérieur même du département de FLE, et celui d'un département aux spécificités marquées comme le DEFLE à un département universitaire délivrant des diplômes nationaux en sont des exemples. Ces remarques, qui peuvent sembler naïves ou simplistes *a priori*, pourraient cependant permettre l'introduction, dans les programmes, de cours qui faciliteraient l'adaptation des apprenants aux différents milieux d'enseignement/ apprentissage :

- cours visant à entraîner les apprenants à la prise de notes, et ceci, comme nous venons de le souligner, aussi bien pour le passage du niveau débutant au niveau intermédiaire à l'intérieur d'un département universitaire de FLE comme le DEFLE, que pour celui du passage d'un département de FLE à un département universitaire traditionnel comme un département de lettres modernes ou de langues.

- cours introductifs, en début de semestre, à la connaissance du système universitaire français ou à la comparaison de différents systèmes d'évaluation, etc. Il est impossible de relater ici les trop nombreuses anecdotes liées aux problématiques de l'évaluation française par rapport aux systèmes étrangers. Notons d'abord l'échelle du système de notation en France et la comparaison que les étudiants ne manquent pas d'établir avec leur pays. Dans les Départements de FLE des universités, l'évaluation n'augure en aucun cas des évaluations en système universitaire traditionnel puisqu'il y a passage d'une évaluation du français langue étrangère à

l'évaluation du français en langue maternelle. Au DEFLE, l'évaluation est beaucoup plus basée sur les progrès effectués par les étudiants que dans le système universitaire.

Or, l'étude des programmes permet de comprendre que le savoir savant est prioritaire et que d'autres formes de culture, comme la connaissance de l'organisation structurelle du système universitaire, sont occultées alors qu'elles devraient être connues. Si nous nous plaçons dans un cadre éthique d'égalité des chances, nombre de problématiques soulevées ici pour les étudiants étrangers dans le cadre du DEFLE, peuvent être reprises pour les étudiants français. Nous ne savons pas si des études ont été entreprises sur l'influence qu'exercent la connaissance ou la méconnaissance du fonctionnement du système universitaire sur les résultats des étudiants au niveau du DEUG par exemple.

Apprendre à apprendre est encore un vœu incantatoire dans la plupart des systèmes éducatifs. Or, si nous avons pris l'exemple de classe d'étudiants étrangers, c'est qu'enseigner signifie également " donner les repères institutionnels spécifiques du pays, indispensables et nécessaires à l'adaptation de personnes appartenant à d'autres cultures " " apprendre à manipuler les outils d'apprentissage ", etc..

Les manuels FLE en sont un autre exemple caractéristique. Les concepteurs de ces manuels dits communicatifs ont oublié que bien souvent l'organisation des manuels est complexe. La plupart du temps, les étudiants étrangers n'arrivent pas à trouver les informations qu'ils cherchent, ce qui aboutit à une désaffection pour le manuel qui n'est pas un objet rassurant pour l'apprenant, contrairement à l'opinion répandue chez certains enseignants. Cette difficulté de manipulation entraîne, à notre avis, non pas une " centration

sur l'apprenant ” mais une “centration sur l'enseignant ”. L'étudiant étranger aura tendance à ne plus rechercher par lui-même les informations mais à attendre de l'enseignant toutes les réponses, ce qui est en contradiction avec le principe d'autonomie prônée dans les méthodes.

Pour le deuxième modèle, “objet–milieu ”, l'étude de l'interaction entre l'enseignement de la langue par rapport à un milieu endolingue ou exolingue est intéressante également à plus d'un titre. Le modèle “objet–langue et milieu endolingue ” permet de poser par exemple une nouvelle problématique : certains registres de langue peuvent être enseignés en France pour faciliter la communication avec les autochtones. Il s'agit de structures et de termes familiers ainsi que de néologismes. Dans certains programmes de Départements universitaires français<sup>194</sup>, des cours d'argot ont été proposés aux étudiants étrangers. Ils remportent actuellement un vif succès. Ces cours seraient souvent choquants, voire impensables, dans un contexte exolingue, car ils ne correspondent pas toujours à la représentation que les enseignants non natifs ont de la langue française.

Si nous envisageons l'enseignement/ apprentissage de la culture, les modèles “langue-culture-milieu endolingue ” et celui de “langue-culture-milieu exolingue ” visent à une sensibilisation et une prise de conscience, en particulier pour les enseignants qui partent enseigner le FLE à l'étranger. Certains manuels de FLE conçus en France et utilisés à l'étranger peuvent choquer par les représentations qu'ils véhiculent ou les activités d'apprentissage proposées. Concilier, tout en la respectant, la langue culture

---

<sup>194</sup> Au Département de Français langue étrangère de Dijon.

française avec celle des apprenants en milieu endolingue ou en milieu exolingue est également essentiel.

Prenons deux exemples récents : le premier a lieu en France dans une classe multi culturelle : le professeur propose une revue de presse. Un des articles traite des rapports entre le Tibet et la Chine. Il y est expressément écrit que le Tibet est un “ pays ”. Les étudiants chinois s’insurgent, questionnent l’enseignant sur cette dénomination car, dans leur livre d’histoire, il est écrit que le Tibet est une province chinoise pacifiée depuis longtemps. Le concept d’interculturel, pour analyser cet événement, est important puisqu’il permet de travailler sur les représentations françaises et chinoises du Tibet. À la fin du cours, l’Ambassade de Chine à Paris est avertie... En Chine, l’enseignant de FLE ne pouvait ni sélectionner cet article ni proposer un débat sur un problème politique aussi sensible sans courir de risques et en faire courir, bien davantage, à ses étudiants.

Le deuxième exemple nous a été récemment fourni par des enseignants marocains à propos du manuel *Libre échange 1* (ancienne édition) où quelques documents photographiques donnent une représentation “ provocante ” de la femme française par rapport à l’image traditionnelle de la femme dans la culture marocaine. La photographie d’un cocktail montrant deux jeunes femmes, en maillot de bain deux pièces accompagnées de deux éphèbes, au bord d’une piscine, leur a été insupportable. Ce document photographique qui recontextualisait le dialogue de l’unité a été supprimé dans la nouvelle édition. On voit très nettement que les photos ont été censurées pour pouvoir franchir les barrières culturelles. “ L’étranger dispose d’un point de vue spécifique sur la



culture étrangère. En quoi ce point de vue peut-il être privilégié ? ” souligne G. Zarate (1986, p. 32)<sup>195</sup>.

La seconde démarche d'observation consiste non plus à faire tourner le cadre descriptif général que nous avons proposé mais à reprendre les modèles généraux existants puis à les transposer en “ modèles réduits ”, c'est-à-dire à prendre en compte le temps, l'espace et les acteurs de la situation pédagogique observée, ce que C. Puren nomme les situations plurielles, locales et provisoires. Ici, il s'agit non plus de production de modèles généraux mais de modélisation. Le modèle “ sujet-objet ” permet de générer, avant l'observation, une infinité de problématiques qui peuvent servir d'objectifs généraux à l'observation<sup>196</sup> et à la description directe de situations pédagogiques. Comme nous venons de le voir, à travers l'étude des grilles proposées, pour analyser les interactions et les échanges langagiers dans le cadre de la classe de LE, les observations porteront, par exemple, sur la manière dont l'enseignant facilite l'apprentissage des apprenants en LE par un questionnement approprié, par des activités d'apprentissage ou encore par ses attitudes vis à vis du groupe et de chaque apprenant. Il est également intéressant de relever les manifestations de blocage ou d'incompréhension qui peuvent se présenter : la description et l'analyse des incidents critiques survenus dans la classe de LE, pendant l'observation, ne doivent pas être oubliées.

Le modèle “ sujet-objet ” est utilisé dans une perspective spatio-temporelle synchronique et non plus diachronique. L'observation et la comparaison de classes en LE permet de soulever des problématiques

---

<sup>195</sup> Reconsidérée à la lumière des tragiques événements de septembre 2000 qui viennent de survenir, cette problématique prend une ampleur et un relief tout particulier.

<sup>196</sup> Considéré ici en tant que processus.

différentes. Ainsi, l'observation des interactions entre des apprenants débutants de nationalités diverses, ayant la LE comme unique moyen de communication et une classe d'apprenants de même langue maternelle apprenant une LE en milieu institutionnel permettent à l'observateur de prendre conscience des difficultés rencontrées.

Dans le premier cas, il faudra se demander comment favoriser et développer rapidement les échanges entre les étudiants étrangers pour éviter à l'enseignant d'être au centre de tous les échanges langagiers et, dans le second cas, il conviendra en revanche de savoir comment l'enseignant peut réduire les interactions en langue maternelle au profit de celles en LE. Dans les classes multiculturelles de niveau débutant, par exemple, les difficultés de compréhension d'intonation et d'accentuation des apprenants gênent les interactions. Les apprenants n'arrivent pas à se comprendre et ont tendance à se regrouper par nationalité. Toutes sortes d'activités peuvent être proposées par l'enseignant pour tenter de pallier ce problème plus aigu dans les premiers temps de l'apprentissage. L'enseignant peut favoriser le développement de la discussion entre apprenants à partir de leurs productions orales. La correction réciproque est une activité qui permet une véritable communication au sein de la classe. Le problème du partage d'une même langue maternelle peut être partiellement compensé par le développement du métalangage en LE, qui permet de favoriser la communication en classe ainsi que la mémorisation de structures appartenant à des registres de langues variées à partir d'actes de parole comme " donner son opinion " ou " exprimer son (dés)accord ", etc..

Nous voyons donc qu'à partir d'un nombre limité d'éléments une infinité de problématiques peut être observée, à condition toutefois de poser un cadre

préalable à la réflexion, en s'appuyant sur des modèles et en faisant jouer les interactions entre certains éléments, car tous ne peuvent être pris en considération simultanément. En formation d'enseignants, il est nécessaire de poser un cadre, puis de définir et de préciser ses objectifs d'observation.

Les propositions d'observation de classes de LE à partir de ces configurations conceptuelles vont être présentées, à titre d'exemples, sous forme de synthèse dans la dernière partie de ce chapitre. Il conviendra, par la suite, aux formateurs de formateurs d'enseignants et aux enseignants eux-mêmes de les adapter, de les transformer, et d'en ajouter de nouvelles.

### **9.5. Tableaux de synthèse des concepts et modèles de l'enseignement/ apprentissage en LE**

Ces tableaux<sup>197</sup> sont des suggestions d'outils ou de fiches pour préparer à l'observation ou pour observer des situations pédagogiques. Ces figures conceptuelles, ainsi que les grilles d'interaction en classe de LE, peuvent permettre la mise en œuvre d'une métaréflexion qui correspondent aux volets 1 et 2 du modèle descriptif de la formation par l'observation<sup>198</sup>. On peut remarquer dans la configuration du tableau que les mises en relation entre niveaux d'apprentissage peuvent générer des questions intéressantes au niveau de l'apprentissage : le concept de " mémorisation " ne correspond sur le tableau proposé par C. Puren qu'à la répétition-reproduction. Il prend alors le sens restrictif de " restitution exacte des données enseignées ". Or, le concept de mémorisation englobe également le concept de " compréhension " : certains apprenants peuvent mémoriser sans comprendre, mais d'autres ne peuvent pas mémoriser sans avoir au préalable compris, voire assimilés les nouvelles données. Ayant longtemps opté pour la deuxième solution dans nos cours en

pensant qu'un adulte ne pouvait apprendre autrement, nous avons relativisé cette représentation après avoir échangé sur ce sujet avec de nombreux étudiants et enseignants. Certains ont besoin de répéter plusieurs fois pour arriver à comprendre ; à l'inverse, d'autres ont besoin de comprendre pour pouvoir passer à la phase de répétition. De même " comprendre " ne signifie pas " assimiler " ni " être capable de produire " et l'amalgame par les apprenants entre ces trois concepts est source d'erreur méthodologique. Les opérations mentales sont différentes. Il est intéressant de conscientiser sur ce problème aussi bien les apprenants que les stagiaires en formation. La dimension temporelle qui prend en compte le passage de la compréhension à la production par les apprenants oblige à une gestion temporelle de la classe et réduit les ambitions. On passe encore une fois d'une " centration sur le programme " à une " centration sur l'apprenant ", ce qui remet une fois de plus en cause le découpage horaire en milieu scolaire et renvoie éternellement à la perspicacité de M. de Montaigne : " Mieux vaut une tête bien faite que bien pleine " .

On s'aperçoit alors que le nombre d'outils créés et à créer est infini, car il renvoie à une infinité de problématiques. À chaque problématique correspondent un ou des outils particuliers. Les outils construits par des chercheurs pour certains contextes, dans certains cadres et à une certaine époque, ne sont pas adaptés aux nouvelles situations pédagogiques observées et ne peuvent qu'être modifiés ou servir de support à la construction de nouveaux outils par les observateurs en formation. Le processus global proposé ici correspond à un schéma de classe en milieu scolaire, mais d'autres

---

<sup>197</sup> Cf. annexe XXVIII, pp. 409-413.

schémas descriptifs peuvent être proposés dans d'autres cadres (cas du FLE). Un projet élaboré en co-construction avec l'enseignant et des apprenants adultes non captifs pour l'enseignement/ apprentissage d'une LE présenterait un schéma de classe différent.

L'analyse de ces différentes configurations est un aspect qui se doit d'être complété par un entraînement à la transposition, à la modification et à l'adaptation de ces différentes figures, en fonction des situations observées et des objectifs que l'observateur se fixe. Ainsi, la proposition d'analyse d'un concept isolé<sup>199</sup> permet à l'observateur d'effectuer une analyse de ses représentations et de les confronter avec celles des autres observateurs et de l'enseignant observé. Toutes ces figures possèdent intrinsèquement une valeur heuristique.

Cette fiche peut servir de support à de nombreuses activités de méta réflexion pendant la formation : auto analyse de l'évolution des représentations des participants (remplir plusieurs fiches en début, milieu et fin de formation par exemple), analyse par paire ou en groupe, comparaison entre les définitions données et les définitions trouvées.

#### **9.6. Proposition d'un modèle heuristique d'observation complexe**

Il nous a semblé important de proposer un modèle général que nous avons souvent évoqué tout au long de ces chapitres. Nous allons le reprendre pour permettre de visualiser le plus globalement possible les fonctions de l'observation dans une formation d'enseignants et pour que ce modèle, bien

---

<sup>198</sup> Cf. annexe XIX, p. 395.

<sup>199</sup> Cf. annexe XXVIII, p. 413.

évidemment imparfait, puisse servir de point de départ de réflexion et de construction aux formateurs d'enseignants et aux enseignants en formation<sup>200</sup>.

Nous l'avons volontairement simplifié pour permettre une lecture facile. Le plus important est de le rendre déclinable en de multiples facettes qui seront déterminées par les formateurs d'enseignants et les enseignants en formation selon les contraintes contextuelles diverses qu'ils auront à gérer.

L'observation de classes pose, comme dans tous les domaines, le problème du temps. Nous avons donc distingué l'observation ponctuelle (synchronique) de l'observation qui prend en compte le vécu et l'expérience de tous les acteurs de la situation d'observation. La dimension diachronique permet alors de réintroduire la complexité.

Comme nous l'avons indiqué au chapitre deux, la démarche implicite à toute démarche scientifique, qu'il s'agisse des sciences humaines ou des sciences exactes, est de type causaliste. On cherche à comprendre les raisons des comportements ou des représentations des personnes observées pour donner du sens à la réalité. Dans l'observation processus-produit, on se limite volontairement à l'étude de la causalité immédiate : le comportement d'un enseignant produit des effets immédiats sur ces élèves (l'inverse étant également vrai). L'observation de la réalité a poussé les chercheurs, non pas à remettre en cause ce principe de causalité, mais à l'englober dans un contexte plus large. Autrement dit, les comportements observés ne s'expliquent pas uniquement par rapport au contexte immédiat. La prise en compte des représentations est un élément important de cette observation même si nous en voyons les limites : expliciter ses représentations est, à notre avis, possible.

---

<sup>200</sup> Cf. annexe XIX, p. 395.

Cependant, les blocages personnels ainsi que les ambiguïtés et les limites du langage utilisé pour décrire des représentations anciennes limitent cette explicitation. Nous pensons que l'explicitation des représentations, si modeste soit-elle, par tous les acteurs de la situation d'observation, est une prise de conscience qui peut entraîner une modification de ces représentations antérieures. L'observation est donc un outil qui a pour objectif principal de modifier, à long terme, les comportements de l'observateur. Nous ajouterons que, dans une démarche prospective, la modification des comportements devrait toucher également les acteurs de la situation pédagogique observée si une réflexion commune était engagée. Toutefois, cette démarche ne peut se constituer que dans une perspective volontariste : celle de comprendre et modifier ses comportements. Or, cette perspective est souvent difficile à accepter au plan humain car elle remet en cause, à des degrés divers, les schémas de fonctionnement habituels de tout individu.

Le problème temporel est donc, à notre avis, fondamental en observation. Si nous considérons l'observation de classe ponctuelle, nous pouvons remarquer que la seule observation des conduites et des comportements des acteurs de la situation pédagogique par les observateurs ne peut apporter qu'une modification modeste ou une absence de modifications des comportements de la personne en formation. Or, c'est la modification des représentations qui engendre un changement des comportements. L'inverse est à notre avis impossible. Cette modification peut avoir lieu si, entre autres, on ne se limite pas à l'observation ponctuelle de conduites d'enseignement/apprentissage et si on relie les comportements observés aux représentations

de tous les acteurs de la situation d'observation. En d'autres termes, si l'observateur s'implique dans la démarche d'observation.

Autrement dit, des séances d'exploitation, en amont et en aval de l'observation de classes, doivent être consacrées à l'exploitation des représentations de tous les acteurs de la situation pédagogique observée (observateur, enseignant et apprenants) pour permettre à l'observateur de construire un réseau de significations complexe parce que non limité à la salle de classe, comme le souligne M. Postic. L'observation de classes, dans le cadre du DAEFLE, est un exemple intéressant. Les stagiaires observateurs ont souvent déclaré, en début de formation, qu'ils s'étaient inscrits afin de renouveler leur stock d'activités d'apprentissage dans leur classe. Or, à notre avis, la modification des représentations des observateurs sur l'enseignement/apprentissage d'une LE est plus fondamentale que la découverte d'activités d'apprentissage en LE que ceux-ci peuvent trouver par eux-mêmes dans des manuels ou des échanges avec d'autres enseignants.



## CHAPITRE 5 - LA DESCRIPTION, OUTIL D'EXPLICITATION DE L'OBSERVATION DE CLASSES

### **10. Difficultés de la description dans le cadre du module de pré professionnalisation de licences en langues étrangères**

Il nous paraît essentiel de montrer dans ce chapitre que l'observation de classe est indissociable de la description<sup>201</sup>. Observation et description ne sont cependant pas des termes interchangeables. Observer n'est pas décrire. La transposition du réel observé en mots, cette " traduction " du déroulement d'une situation pédagogique complexe avec des termes lexicaux qui sont de nature différente<sup>202</sup>, ne va pas de soi. C'est la difficulté essentielle pour les observateurs. Quelles sont les fonctions de la description dans un mémoire professionnel ? Comment décrire ? Quelles sont les principales difficultés qui se présentent ? En d'autres termes, le recueil des données observables sur le terrain place le processus de description à la base de toute recherche. Or, décrire, dans le cadre d'un mémoire professionnel, c'est aussi analyser et poser des problématiques générales. Un entraînement et une préparation spécifiques à la description, particulièrement dans le cadre d'une formation initiale, permettraient de développer des capacités d'analyse et de compréhension indispensables dans le cadre d'une professionnalisation des enseignants.

Nous proposerons deux types d'outils spécifiques permettant l'entraînement à la description orale et écrite sur la base d'analyse de pratiques professionnelles :

---

<sup>201</sup> Nous abordons les difficultés de définition de ce terme à la section 10.2 de ce chapitre et nous développons les fonctions de la définition en section 11.

<sup>202</sup> L'utilisation à la fois de termes usuels et de concepts est une des difficultés pour la rédaction de mémoires professionnels.

- à partir d'un cadre méthodologique souple, le GEASE propose un entraînement à la description orale à partir de l'analyse d'une situation observée, au préalable, par un des stagiaires du groupe en formation. L'entraînement à l'explicitation orale peut aider à mettre en place une description écrite, c'est la raison pour laquelle nous avons choisi de présenter en premier cet outil ;
- l'analyse des rapports de stage des années précédentes par les étudiants du module de pré professionnalisation est également un outil indispensable pour les étudiants en leur permettant d'avoir une vision globale d'un objet construit. C'est à partir d'observations effectuées par un autre observateur que le nouvel observateur peut analyser un objet fini, le rapport de stage, en détailler tous les aspects, en repérer les qualités et les défauts. Nous prendrons comme cadre de référence pour cette analyse, les travaux d'Y. Reuter qui explicitent les différentes fonctions de la description.

Nous pensons que ces outils, différents dans leur structure de ceux que nous avons décrits dans les chapitres précédents, permettent d'aborder autrement la complexité des situations pédagogiques observées. Ils ont cependant, comme les autres et, à la différence des grilles d'observation préconstruites, la souplesse nécessaire pour s'adapter à la complexité toujours renouvelée des situations d'enseignement/ apprentissage d'une LE. Chaque formateur, chaque observateur, selon son parcours et ses objectifs, construira, modifiera, ajoutera à ces outils des propositions adaptées à chaque contexte.

### **10.1. Délimitation du cadre de recherche**

Dans les trois formations que nous avons prises comme cadre général pour analyser l'observation, la description est un élément incontournable. Cependant, aucune formation n'aborde cette problématique. La rédaction d'un mémoire professionnel dans le module de pré professionnalisation, d'un rapport de stage en Maîtrise FLE ou de synthèse d'observations de classe au DAEFLE,

sont des outils d'évaluation des formations suivies et rentrent pour une part non négligeable dans l'évaluation finale<sup>203</sup>.

Des trois formations d'enseignants décrites précédemment, nous ferons uniquement référence à la formation des étudiants en licence de langues du module optionnel de pré professionnalisation. Cette formation permet une analyse plus large dans la mesure où les étudiants prennent totalement leur stage en charge, et se trouvent confrontés inévitablement à tout un éventail de problèmes, depuis la recherche d'un établissement primaire et secondaire, le choix des classes à observer, les données à recueillir jusqu'à l'organisation et la rédaction de leur rapport de stage. Nous écarterons la formation DAEFLE en raison du caractère limité des observations directes qui se déroulent toujours à la même heure et avec le même support pédagogique (dialogue oral enregistré). Ces limites influencent, bien évidemment, les descriptions remises sous forme de synthèses. Celles-ci ne font état que de différences minimales dans les styles d'enseignement. Dans les synthèses d'observation du DAEFLE, la description n'aborde que des problèmes secondaires qui n'ont pas de véritable caractère formatif, comme nous l'avons déjà souligné dans les chapitres précédents. L'observation porte exclusivement sur des points de détail, comme le recours ou non à l'écrit au tableau pour expliciter du lexique pendant l'écoute d'un dialogue oral. Elle ne traite pas de points essentiels, comme la conception de programmes adaptés aux publics, la construction de différents cours à partir de supports variés ou une réflexion sur le sens de la communication en LM et en LE. Nous écarterons également la formation en

---

<sup>203</sup> En module de pré professionnalisation, le rapport de stage compte pour 30% de la note globale.

Maîtrise FLE car nous n'avons participé qu'à titre exceptionnel, au jury de Maîtrise FLE, pour la soutenance des rapports de stage.

Nous allons tenter de cerner et d'analyser les difficultés rencontrées par les étudiants en analysant plusieurs de ces rapports, dix au total<sup>204</sup>. Ils reflètent les difficultés générales qu'ils ont rencontrées et parfois exprimées : difficultés, de sélection des données observées, de choix de thèmes fédérateurs, etc.. Nous avons délibérément décidé de les tirer au sort parmi la centaine de dossiers qui sont remis à notre équipe d'enseignantes chaque année pour partir des difficultés rencontrées par les seuls apprenants et éviter toute projection personnelle. Une des tentations du chercheur, qui est dans ce domaine également un praticien enseignant, consiste en effet à utiliser le terrain, consciemment ou non, pour valider soit ses propres conceptions et représentations du domaine soit celles d'un chercheur confirmé qu'il a faites siennes. Nous nous situons donc dans une perspective inductive/ déductive.

## **10.2. La description, un concept flou**

Une des premières difficultés concerne le contenu sémantique du terme de description. Nous nous référons à trois définitions dont l'une provient d'un dictionnaire alors que les deux autres sont déterminés par deux spécialistes de la description qui appartiennent à deux domaines de référence différents : le domaine cinématographique et le champ littéraire. Si l'on part du *Thésaurus*<sup>205</sup>, " décrire " renvoie à une multitude d'actions : " représenter, décrire, dépeindre, exprimer, peindre, rendre, montrer sous les traits de, évoquer, suggérer, écrire, noter, traduire, transcrire, brosser, croquer, photographier mais aussi se déplacer dans un mouvement qui définit une ligne, une trajectoire ". Elles

---

<sup>204</sup> Cf. annexe pp. 416-427.

<sup>205</sup> *Thésaurus*, 1995, Éd. Larousse *in extenso*.

touchent aux domaines de l'écriture, " noter " " exprimer " " écrire ", de la peinture, " croquer ", " peindre ", " brosser ", " montrer sous les traits de ", " dépeindre ", de la photographie " photographier ", " rendre " " se déplacer ". Elles reposent implicitement le problème de la subjectivité et de l'objectivité de la description : comment l'observateur se situe-t-il par rapport à ce qu'il voit ? Décrire manifeste le désir de s'approprier le réel en le figeant en une forme nécessairement imparfaite. Décrire est à la fois transformer et déformer le réel. Nous voyons ainsi toutes les difficultés que cette définition soulève pour l'observateur débutant.

F. Vanoye, théoricien de l'écriture cinématographique, ajoute que le réel qui est décrit est un " réel de fiction ". L'interprétation du réel par le réalisateur observateur extérieur à la situation décrite, influe tout naturellement sur la description. Il en est de même pour l'observateur de situations pédagogiques : celui-ci reconstruit le réel et l'interprète selon ses filtres personnels et son parcours professionnel et personnel. La description de situations pédagogiques par un observateur est dans une certaine mesure la description d'un réel mais reconstruit par celui qui le décrit et d'autant plus reconstruit que l'observation porte sur l'enchaînement d'actions.

Dans tous les cas, la description paraît être l'aboutissement d'un mouvement qui va de la chose représentée (du réel, du référent) à sa représentation (par des mots). Cette conception de la description est globalement acceptable lorsqu'on pense à des fiches techniques ou à des articles d'encyclopédie, textes dans lesquels les mots sont effectivement soumis au réel qu'ils ont pour mission de transcrire pour l'information du lecteur. Mais dans un récit la référence au " réel " est beaucoup plus ambiguë ou aléatoire : il s'agit d'un " réel de fiction ". (1989, p. 80)

Comme le souligne F. Vanoye, cette forme de description se différencie d'une description plus " objective " comme celles d'objets dans les fiches techniques. L'introduction du mouvement et du déroulement d'actions oblige l'observateur et le réalisateur à sélectionner en fonction de leurs objectifs les éléments qui leur paraissent essentiels. Il y a donc implication du sujet observant puisqu'il sélectionne plus ou moins consciemment certains faits observés.

G. Genette, quant à lui, définit la description comme une " représentation d'un événement ou d'une suite d'événements, réels ou fictifs, par le moyen du langage, et plus particulièrement du langage écrit " ( *in* F. Vanoye, 1989, p. 9).

Reprenons ces différentes définitions en les comparant. On remarque d'un côté, dans le dictionnaire, la multiplication de termes aux frontières incertaines proposés comme synonymes dans la définition. Pour F. Vanoye, le réel présenté dans les films est un réel reconstruit alors que G. Genette distingue le réel de fiction du réel qui existe en tant qu'objet extérieur à l'observateur. La situation pédagogique observée est un mélange de ces deux définitions puisqu'on peut considérer que la situation est un objet réel qui se déroule sous les yeux de l'observateur mais que l'interprétation de ce réel par celui-ci relève de la fiction. Ce mélange réalité-fiction ne doit pas, cependant, nous empêcher de cerner le plus précisément possible ce que la description, à finalité professionnelle, comporte comme spécificités. Les définitions de G. Genette et de F. Vanoye nous permettent de répertorier les éléments suivants :

- " événement ou suite d'événements " : la description porte sur une ou des actions enchaînées par des acteurs de la situation, un cadre où se déroulent les événements et une chronologie. C'est le cas de l'observation de classes.

- “représentation [...] par le moyen du langage et plus particulièrement du langage écrit” : il y a un énonciateur du récit, une énonciation du récit plus ou moins marquée, un ou des points de vue à partir desquels s’effectue la représentation et un destinataire du récit. Dans le cadre d’un mémoire à finalité professionnelle, les représentations de l’observateur ne sont pas réellement marquées car la place qu’il occupe au sein du milieu scolaire est différente. Il n’est plus élève et pas encore enseignant. Il peut donc se construire de nouvelles représentations. La suite d’événements introduit une dimension temporelle, une chronologie, et ce déroulement induit une difficulté immédiate puisque l’observateur doit prendre des notes dans l’instant puis, restituer ces notes, soit en rédigeant une synthèse soit au contraire en développant certains points qui lui paraissent plus particulièrement importants. Il faut donc que l’étudiant puisse savoir prendre des notes : mots, fragments courts et fragments longs qui sont autant de formes de descriptions premières ou primaires. Celles-ci doivent être reprises et transformées dans une organisation textuelle supérieure qui aboutit à l’élaboration et à la construction d’un rapport de stage. L’étudiant est donc à tout moment confronté à une tension car il doit tantôt synthétiser les données tantôt décrire précisément certaines d’entre elles, considérées par lui comme essentielles. Cette tension réduction/expansion engendre des difficultés pour un observateur/descripteur débutant. Ainsi, la synthèse d’une vingtaine d’heures d’observation au collège et en primaire oblige l’observateur à regrouper des données, donc à repérer des régularités qui se transforment en généralisations. Un des dangers pour les observateurs en formation initiale est de décrire les éléments observés en utilisant presque exclusivement des termes génériques tels que “ la classe ”, “ le cours ”, “ les élèves ”, “ le professeur ”. La complexité et la relativité des données empiriques d’un contexte particulier ne sont pas encore soulignées par ces jeunes observateurs. La description, en tant qu’arrêt sur image d’un événement particulier, est assez rare, dans les rapports de stage, sauf lorsqu’elle perturbe manifestement l’observateur dans le cadre de son projet professionnel. Ainsi, une étudiante de ce module de pré professionnalisation

décrit et exemplifie le manque de “ savoir être ” des élèves en primaire et au collège<sup>206</sup>.

*Au collège, j'ai eu l'occasion d'observer un exemple de manque de savoir être lorsque l'enseignante a demandé à une élève de se taire et celle-ci se sentant agressée s'est levée et a commencé à crier à l'enseignante qu'elle n'avait pas à lui parler sur ce ton et a refusé de prendre la correction de l'exercice [...]*

*Les élèves de la 3<sup>ème</sup> en difficulté ont également été particulièrement insupportables en refusant de s'asseoir au début du cours, en refusant de participer à l'oral et en discutant entre eux presque constamment. (J. El Mernissi, rapport 2000/2001)*

### **10.3. Difficultés spécifiques de la description liées au contexte institutionnel**

#### **10.3.1. Rôles de l'enseignant et de l'étudiant**

Des difficultés, autres que celles de la généralisation, influent également sur la description. Elles portent sur les fonctions paradoxales de la relation établie à l'occasion de ce rapport de stage entre l'étudiant et l'enseignant. L'étudiant se trouve investi d'une double fonction : d'une part, il est responsable de sa formation et de la mise en place de celle-ci mais, d'autre part, il reste étudiant, soumis à l'autorité de l'enseignant, lors de l'évaluation de ce rapport. Il y a donc, d'un côté, un étudiant tout à la fois responsable de sa formation et soumis à une autorité et, de l'autre, un enseignant qui, dans ce cadre, a officiellement trois fonctions : celle de transmetteur de savoir en didactique de la langue étrangère, celle d'évaluateur mais également celle de formateur puisqu'il laisse l'étudiant prendre ses responsabilités, tout en le guidant. Si nous prenons le volume horaire du module de licence de pré professionnalisation, nous nous apercevons que seules les fonctions de transmetteur de savoir et d'évaluateur de l'enseignant sont prises en compte. Le rôle de formateur est embryonnaire et a généralement lieu en dehors des heures de cours. Il n'y a

---

<sup>206</sup> Les rapports sont fidèlement retranscrits. Nous aborderons le problème de la



aucune place pour la fonction de “ formateur accompagnant ” qui permettrait à chaque observateur de pouvoir construire son propre parcours de formation et ses propres outils d’observation en fonction de ses intérêts, de ses capacités et de son projet professionnel au sein de l’Éducation Nationale. Le formateur accompagnant pourrait avoir un rôle de tuteur et non plus seulement de transmetteur et d’évaluateur du savoir.

Pour le psychologue soviétique Vigotsky, ce qui conditionne les perspectives de développement à court terme d’un individu, c’est moins le stade de développement qu’il a atteint (position des piagétiens) que la marge de développement dont il dispose réellement à partir de ce stade, si un formateur lui vient en aide. Cette marge de développement s’explore en demandant à l’individu de résoudre des problèmes d’un “ stade supérieur ” avec l’aide d’un formateur qui joue le rôle de médiateur. Le type de problème que l’individu est alors susceptible de résoudre, avec l’aide du formateur, permet de déterminer l’étendue de *la zone de proche développement*, laquelle est différente d’un individu à l’autre. (Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, 1997, p. 386)

En revanche, si les différents rôles de l’enseignant ne peuvent être mis en place en raison du volume horaire, la double fonction de l’étudiant est conservée. Il est à la fois mis en demeure d’être responsable de toutes les étapes de sa formation et toujours soumis à l’enseignant pour son évaluation. Cette forme de dissymétrie provoque des problèmes qui ont, naturellement, une incidence importante sur l’observation et sur la description. L’étudiant observateur aurait besoin, surtout à ce stade initial, d’un formateur accompagnant.

Le passage de cours théoriques à un stage pratique, avec toutes les problématiques que ce passage théorie-pratique engendre nécessairement,

n'est pas pris en compte. En d'autres termes, le passage de la situation d'étudiant, guidé et encadré par un enseignant, à la position d'adulte, totalement responsable de son parcours ancré dans une réalité concrète et sociale, n'est pas envisagé dans notre système éducatif. Ce que nous pourrions qualifier de rite initiatique, passage de l'enfance prise en charge et soumise, à l'état adulte, libre et responsable, comporte une rupture brutale, considérée comme allant de soi, avec un caractère formatif en raison même de cette brutalité et de l'absence de transition entre ces deux moments. Nous pensons toutefois que si ce système perdure, peut-être objectivement dans nos structures sociales, il semble souhaitable, à notre époque, et profitable sur le long terme à toute société, d'envisager la formation sous l'angle de la continuité et donc de prévoir des étapes qui conduisent l'étudiant vers une véritable autonomie. Concept incantatoire dans la plupart des cas qui se heurte aux habitudes que l'université et l'école ont profondément ancrées dans les mentalités enseignantes et étudiantes. Passer de la fonction d'étudiant soumis à l'autorité, à celle de responsable de sa formation, déstabilise les étudiants. Mis en situation active et autonome depuis la recherche d'établissements jusqu'au choix et à la sélection des données recueillies pendant les temps d'observation, les étudiants sont désorientés<sup>207</sup>. En outre, les étudiants de licence de langues, à de rares exceptions près, n'ont jamais rédigé de rapport pendant leurs études scolaires et universitaires. Ils attendent du formateur qu'il leur indique précisément la manière d'entreprendre des démarches auprès d'un établissement, la sélection qu'ils doivent opérer ainsi que la manière de

---

<sup>207</sup> L'organisation générale ainsi que les obstacles du rapport de stage sont explicitées par les formateurs dès le début du module. Cependant, l'exemplification et l'entraînement à la construction, à l'organisation et à la rédaction du rapport ne le sont pas pour les raisons de temps que nous venons d'évoquer.

hiérarchiser les données recueillies par eux pendant leur temps d'observation<sup>208</sup>. Nous observons, depuis plusieurs années, les réactions de ces jeunes adultes qui, à l'unanimité, parlent de leur "angoisse" au moment de la rédaction de leur rapport, habitués à suivre les sillons balisés.

L'oscillation entre les deux rôles est nette : le rédacteur est le plus souvent un non spécialiste qui s'adresse à un spécialiste, non pas pour informer ce dernier de ce qu'il observe, mais, pour informer ce lecteur unique, qu'il se sert du terrain pour montrer, "faire voir", ses capacités de réflexion et d'analyse. Or, le rédacteur va souvent chercher à orienter son récit en fonction de ce qu'il pense ou croit être les attentes de ce lecteur évaluateur. Dans ce cadre dissymétrique, l'étudiant change à nouveau de rôle. De responsable de sa formation, il redevient étudiant. L'observation ne joue plus un rôle de formation mais d'outil qui lui permet de franchir une étape supplémentaire. Il est donc prêt à neutraliser toute analyse et toute réflexion personnelle qui iraient à l'encontre de celles de l'enseignant. Dans sa description, l'étudiant rédacteur cherche à se mettre en adéquation avec les attentes implicites de l'enseignant. C'est un obstacle de plus à la construction de l'autonomie des étudiants et une limite à la description qu'ils rédigent. Beaucoup d'étudiants s'auto-censurent par peur d'être jugés négativement par les enseignants<sup>209</sup>.

Il est donc essentiel de clarifier tous les rôles du côté enseignant comme du côté étudiant. Le rôle du formateur est d'aborder le problème de l'autonomie

---

<sup>208</sup> Les étudiants manifestent explicitement par exemple le désir de savoir précisément, avant même d'avoir rédigé leurs rapports, "ce qu'il *faut* observer" et "ce que le formateur *veut* qu'ils observent". Ce que nous rapportons ici n'a jamais fait l'objet de statistiques mais est le fruit d'échanges informels avec de nombreux étudiants depuis plusieurs années.

<sup>209</sup> C'est souvent le cas dans les études scolaires et universitaires où les étudiants cherchent avant tout à connaître les opinions des professeurs afin de pouvoir les évoquer ou les éviter dans leur copie lors des examens.

sous un angle différent. Il pourrait se résumer dans ses grandes lignes de la façon suivante :

- il n'existe pas de modèle unique de rapport de stage car les situations pédagogiques observées possèdent des spécificités liées à leur contexte ;
- la prise de risque dans la sélection des données recueillies fait partie de la construction de l'autonomie ;
- en aucun cas, le formateur n'impose les points essentiels à observer ;
- les grilles d'observation pré construites vont à l'encontre d'un processus de réflexion dans une perspective constructiviste, indispensable à toute formation et particulièrement en formation initiale où l'objectif reste avant tout un objectif global d'appréhension des principaux problèmes didactiques.

### **10.3.2. Inadéquation du volume horaire d'enseignement et d'observation**

À cette dissymétrie dans les relations entre les enseignants et les étudiants s'ajoute le problème du volume horaire de la formation<sup>210</sup> qui, comme nous venons de le souligner, ne laisse pas l'enseignant assumer ses différentes fonctions. Celui-ci joue un rôle de transmetteur de savoir et non d'accompagnant. L'enseignant se trouve contraint d'indiquer aux étudiants les points sur lesquels ils doivent porter leur attention pendant les observations. Les concepts de méthode active, d'autonomie, de responsabilité, et de prise de décision prônés pour l'enseignement/ apprentissage des LE ne sont pas appliqués par manque de temps.

Le volume des observations influe également sur la description qui est plus orientée sur les méthodes d'enseignement que sur l'apprentissage. Le découpage du cours en séquences différentes, et les interactions à l'intérieur de chaque séquence, sont au centre des observations. L'observation et la description se focalisent donc sur les méthodes d'enseignement et les

interactions de l'enseignant avec le groupe. Certes, cette dimension est à prendre en compte dans une phase de sensibilisation, comme l'est cette formation initiale, mais elle pose intrinsèquement le problème de l'objectif général de la formation. Centrées sur l'enseignement, les observations peuvent avoir des conséquences négatives sur les représentations des observateurs en allant jusqu'à entraver leur réflexion sur la construction de l'apprentissage. Les méthodologies, excepté l'approche communicative, ont toujours privilégié la réflexion sur l'enseignement, faisant porter tout le poids de la réussite ou de l'échec des apprenants sur les seuls choix didactiques des enseignants. Il est essentiel qu'une formation en DLE, à partir des observations de classe effectuées, permettent aux futurs enseignants de réfléchir autant sur le "comment enseigner" que sur le "comment apprendre". Ainsi, dans l'extrait qui suit, le terme "enseignant" est cité trois fois : sont évoqués "le point de vue de l'enseignant", "les différents objectifs, stratégies et méthodes utilisés par les différents enseignants", "les schémas et les routines mises en place par l'enseignant". Une seule fois le terme "élève" apparaît, de manière assez floue.

*Ce stage a été très enrichissant pour mon expérience personnelle car il m'a permis d'observer du point de vue de l'enseignant (et plus en tant qu'élève) le déroulement du cours avec les différents objectifs, stratégies et méthodes utilisés par les différents enseignants. J'ai ainsi pu me rendre compte que la classe est un milieu ritualisé en quelque sorte où des schémas et des routines sont mises en place par l'enseignant : questionnement, reformulation, évaluation et qu'en fait, l'élève retrouve plus ou moins les mêmes activités qui s'articulent essentiellement autour de la compréhension écrite et orale et l'expression écrite et orale. (J. El Mernissi, rapport 2000/2001)*

Enfin, nous pouvons affirmer qu'un volume horaire plus conséquent permettrait de développer les interactions entre les étudiants et les

---

<sup>210</sup> Dix heures d'observation en collège et autant en primaire.

observateurs, et faciliterait l'établissement de relations, non pas dans une perspective classique de maître à élève, mais de co-responsabilité et de co-décision. Ces échanges permettraient d'éviter ou, tout au moins, de réduire d'inutiles tensions psychologiques qui nuisent à la qualité de la formation. En effet, on peut établir un parallèle avec tout personne qui débute un apprentissage. Moins l'étudiant a de connaissances, plus il a besoin d'être guidé et accompagné. Chaque année, les étudiants viennent après les cours faire état de leurs inquiétudes, de leurs doutes, de leurs angoisses vis à vis des observations qu'ils ont effectuées, des incidents qui ont pu se dérouler pendant leur stage, etc.. Avoir le temps de les écouter et de poser les problèmes fait partie, à notre avis, du rôle de l'enseignant. En effet, dans leur rapport, les étudiants soulignent tous, même maladroitement, l'importance du rôle affectif dans l'apprentissage scolaire de jeunes enfants ou d'adolescents.

#### Exemple 1

*Tout doit donc être fait pour que les élèves puissent s'exprimer et osent le faire sans crainte et en confiance. A l'école primaire, cela ne se ressent pas vraiment car les jeunes élèves aiment bien parler [...]. En outre, Jill étant jeune, les élèves ne la considèrent pas réellement comme un professeur mais comme une "copine" [...] Les enfants osent s'exprimer plus facilement avec une copine plutôt qu'avec un professeur. (M. Dumas, rapport de stage 2001, p. 3)*

#### Exemple 2

##### *Facteurs relationnels*

*Tout acte éducatif est affectif et nécessairement conflictuel. Chaque élève est là avec ses joies, ses peines, ses complexes, et l'enseignante canalise les débordements, les remarques désobligeantes entre eux. [...] Elle incarne le seul modèle adulte que les élèves ont en face d'eux. Ils la testent, surtout au collège, il vaut mieux donner une image de mauvais garçon plutôt qu'une de sage travailleur ("c'est mieux pour la réputation, ça fait mieux auprès des filles"). (G. Raulet, rapport 2000/2001, p. 5)*

Ces remarques qui soulignent l'importance de l'affectivité " sans crainte et en confiance ", " l'enseignant incarne le seul modèle adulte ", sont aussi importantes pour la formation initiale dans le module de pré professionnalisation

que pour l'enseignement/ apprentissage des LE. La DLE est une discipline d'intervention qui nécessite un questionnement perpétuel qu'il s'agisse de futurs enseignants ou d'apprenants en LE.

#### **10.4. Savoir conceptuel et données empiriques**

Les concepts font partie du savoir professionnel indispensable à l'observation et à la description. Le module de pré professionnalisation comporte deux volets : d'une part, les cours théoriques au cours desquels l'histoire des méthodologies est enseignée et, d'autre part, les travaux dirigés où plusieurs manuels de LE sont analysés.

Deux difficultés majeures apparaissent :

- Comme nous l'avons déjà souligné, les concepts principaux en DLE sont décrits à travers l'histoire des méthodologies mais trop brièvement en raison du temps imparti. Ainsi, l'histoire des méthodologies présente l'évolution de l'enseignement/ apprentissage en LE et initie les étudiants de licence aux principaux concepts en DLE sur la base de cours magistraux. Nous sommes dans le cadre d'un enseignement traditionnel du savoir à transmettre. Or, la réflexion sur la nature même d'un concept en DLE demanderait un tout autre type d'enseignement. En effet, le concept est un outil qui permet d'interpréter le réel, adapté et utile à l'observation de classes. Si nous reprenons le programme de l'histoire des méthodologies, celui-ci permet de comparer les différentes méthodologies mais il ne prépare pas l'étudiant à observer une classe. Si nous voulons que l'étudiant puisse observer efficacement une classe, il lui faut comprendre les concepts. En ce cas, il faut s'entendre sur la signification du terme "comprendre un concept dans une perspective formative". S'agit-il de comprendre ce que des chercheurs ont défini ou s'agit-il d'apprendre à "manipuler" ces concepts ? Les deux sont, à notre avis, indispensables et ne font que rejoindre le problème du transfert des connaissances et de l'apprentissage réel, problème commun à toute situation d'enseignement/ apprentissage. Comment un étudiant observateur peut-il comprendre une situation pédagogique observée, si les cours de DLE se

déroulent de la manière la plus traditionnelle qui soit, si sa perception de l'apprentissage n'a pas été modifiée, au préalable, par une réflexion et une analyse personnelles ? Pour pouvoir décrire, il faut avoir compris et avoir eu le temps de manipuler les concepts. C'est donc dans une perspective constructiviste que nous nous plaçons délibérément. Il en est de même pour les apprenants en LE dans nos classes. Ceux-ci comprennent fort bien l'explication d'une structure ou d'une règle grammaticale mais n'arrivent pas à produire un énoncé correct. Comprendre n'est pas synonyme d'assimiler ni de produire.

L'apprenant doit construire son savoir lui-même en mettant en œuvre les outils intellectuels dont il dispose et qui peuvent être perfectionnés. Reproduire un savoir n'est pas la même chose que de le construire. Dans cette optique, la responsabilité de l'enseignant est de le transmettre de telle manière que cette construction personnelle soit possible. Le produit de ce processus est le savoir acquis par l'élève. Cette acquisition concerne également la façon dont il sait s'en servir, c'est-à-dire la pensée et la réflexion, l'intelligence même, au cours de l'acquisition des connaissances. Ainsi la façon d'apprendre devient aussi importante que ce qu'on apprend car elle influence de façon décisive la qualité des connaissances acquises et la pensée elle-même. L'objet de la pensée, le savoir, est indissociable du processus qui mène à son acquisition. (B.-M. Barth, 1993, p. 18)

- La description et la définition des concepts dans les ouvrages spécialisés et leur “ traduction ” dans le matériel pédagogique en DLE sont également un obstacle à la mise en place d'une description efficace. Le savoir professionnel de l'observateur est insuffisant pour repérer la manière dont les concepts sont utilisés dans les manuels de LE. Il l'est également pour appréhender seul, les définitions proposées dans les ouvrages de référence des disciplines connexes, telle la linguistique, lorsque les concepts sont donnés mais non explicités dans les avant-propos des manuels de LE. J.-P. Bronckart et I. Plazaola Ginger soulignent deux problèmes : tout d'abord, les concepts, utilisés par les auteurs de manuels, sont souvent explicités dans les manuels de français langue maternelle alors qu'ils ne le sont pas en français langue étrangère ou langue seconde. Les auteurs considèrent



implicitement que ces concepts sont des acquis. De plus, en analysant la table des matières, ces deux chercheurs notent que les concepts évoqués servent à présenter, de manière cohérente, en apparence, l'objet-langue. En réalité, le concept devient "un fourre-tout" qui contient le programme défini par les Instructions Officielles ou établi intuitivement par les concepteurs de manuel. Le concept devient alors un argument de vente au service de la méthodologie "à la mode". Cette généralisation – glisser sous un concept spécifique des attributs ne relevant pas de lui – permet aux concepteurs de présenter en apparence une certaine cohérence dans l'organisation d'un manuel mais elle entretient la confusion chez les observateurs débutants. Elle ajoute ainsi des difficultés à la description d'une situation pédagogique. En d'autres termes, d'une part, l'absence de définition d'un concept dans l'avant-propos d'un manuel de LE, et d'autre part, le rattachement d'attributs qui ne relèvent pas du concept, aboutissent à la dissolution du concept. L'observateur ne peut comprendre son sens ni son importance. Tout ceci est préjudiciable à la constitution d'un savoir professionnel. Il est donc important de faire repérer par les observateurs ces lacunes et ces confusions. Cependant, ces repérages fragilisent souvent le mince savoir des observateurs. À cette étape de la formation, les étudiants ont besoin de repères solides et clairs.

L'apprêt didactique présente des caractéristiques nettement différentes selon les deux ordres d'enseignement.

Dans les manuels de FLM, les concepts sont d'abord présentés sous forme d'un résumé assez exhaustif qui renvoie directement aux références théoriques et qui en propose une discussion assez élaborée ; [...] L'apprêt didactique présente des caractéristiques nettement différentes dans les manuels de FLS. L'analyse réalisée par I. Piazaola Ginger montre d'abord que les auteurs de ces documents ne fournissent aucune définition, aucune présentation et donc aucune discussion des notions et du cadre théorique auxquels ils empruntent (actes de langage et intentions de communication). Notion et cadre qui sont cependant omniprésents, dans la mesure où les "leçons" qui structurent ces manuels sont introduites par des tableaux mettant en regard les structures linguistiques constituant les objets

d'apprentissage et les actes ou intentions auxquels ces structures sont censées correspondre. L'examen de ces tableaux montre alors que si, quelquefois, l'expression d'acte désigne des phénomènes équivalant à ceux qui sont ainsi désignés dans les théories de référence (faire un vœu, donner des ordres, etc.) dans les autres cas, cette expression désigne, soit de simples paraphrases d'énoncés (dire que l'on s'intéresse à quelque chose...), soit des activités ou opérations non langagières quelconques (compter, reconnaître une action à son bruit), soit des propriétés générales des discours (préciser les circonstances d'un récit...), soit encore d'autres dimensions de la texticité. Et une telle "généralisation" entraîne une annulation complète des propriétés spécifiques des actes, tel qu'ils sont définis par les auteurs de ces manuels, à savoir Un niveau Seuil (cf. Roulet, 1977). À l'issue de cette transposition, l'objet théorique de savoir n'a donc été ni véritablement transformé, ni remplacé ; il s'est dissous dans le processus d'usage récurrent d'un signifiant (acte ou intention) auquel ne correspond plus aucun signifié délimitable. (1998, p. 53)

Reprenons l'exemple de l'observateur débutant qui recherche, pour affiner son observation et sa description, une clarification sur le concept d' " acte de parole " dans différents ouvrages de référence. Nous analyserons deux dictionnaires de linguistique<sup>211</sup>, un ouvrage sur la linguistique énonciative<sup>212</sup> et plusieurs manuels de FLE<sup>213</sup>.

Dans le *Dictionnaire de linguistique* et le *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, seule la rubrique " acte de parole " apparaît dans la table des matières. Le terme " acte de langage " n'apparaît pas. L'acte de parole est

---

<sup>211</sup> *Dictionnaire de linguistique* : Jean Dubois § alii, 1991, Paris, Éd. Larousse, 516 p. et *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* : Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov, 1972, coll. " Points ", Éd. du Seuil, 470 p.

<sup>212</sup> *L'énonciation en linguistique française*, D. Maingueneau, 1991, Paris, coll. " Hachette Supérieur ", Éd. Hachette, 128 p.

<sup>213</sup> Ces manuels sont donnés à titre d'exemple. Il faudrait, en formation, bien évidemment reprendre l'analyse et la comparaison avec des manuels scolaires d'enseignement/ apprentissage pour l'anglais, l'espagnol, l'allemand, l'italien, etc..

défini plus globalement dans le premier dictionnaire que dans le second. Aucun exemple n'y est donné.

On appelle acte de parole l'énoncé effectivement réalisé par un locuteur déterminé dans une situation donnée. (Dictionnaire linguistique de Dubois, p. 8)

Cette définition, à notre avis, n'apporte aucun éclaircissement aux étudiants de licence. La majorité n'a suivi aucune formation en linguistique générale : la linguistique pragmatique leur est inconnue<sup>214</sup>.

Dans le *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, l'acte de parole est défini précisément selon la théorie d'Austin.

[...] Pour décrire le sens d'une tournure interrogative, il faut préciser que celui qui l'emploie, non seulement exprime son incertitude et son désir de savoir, mais surtout qu'il accomplit un acte particulier, celui d'interroger. [...] C'est pour formuler cette généralisation que Austin a établi sa classification des actes de parole. En énonçant une phrase quelconque, on accomplit trois actes simultanés :

- un acte locutoire dans la mesure où on articule et combine des sons, dans la mesure aussi où on évoque et relie syntaxiquement les notions représentées par les mots ;
- un acte illocutoire, dans la mesure où l'énonciation de la phrase constitue en elle-même un certain acte (une certaine transformation des rapports entre les interlocuteurs) ; [...]
- un acte perlocutoire, dans la mesure où l'énonciation sert des fins plus lointaines, et que l'interlocuteur peut très bien ne pas comprendre tout en possédant parfaitement la langue. Ainsi, en interrogeant quelqu'un, on peut avoir pour but de lui rendre service, de l'embarrasser, de lui faire croire qu'on estime son opinion, etc.. (Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, pp. 428-429)

---

<sup>214</sup> Nous posons chaque année la question aux étudiants des différentes sections de LE et obtenons invariablement la même réponse. Seuls quelques étudiants (1 à 2 % des groupes) ont eu une formation linguistique. Le programme porte sur la grammaire générative de Chomsky.

En revanche, c'est le terme "acte de langage" et non plus "acte de parole" qui apparaît dans l'ouvrage de D. Mainguenu. Ce terme reprend la définition d'Austin, sans toutefois la mentionner directement.

Un énonciateur ne fait pas que référer, le langage n'a pas pour unique fonction de transmettre des contenus, il est aussi action. Tout énoncé, outre le contenu qu'il véhicule, accomplit un certain type d'acte de langage à l'égard de son allocataire : actes de promettre, questionner, menacer, etc.. À chaque énonciation l'allocataire est obligé de reconnaître à quel type d'acte il a affaire et de se comporter à son endroit de la manière qui est appropriée. On dit que les énoncés sont affectés d'une certaine force illocutoire<sup>215</sup> (promettre, question...) qui peut être explicitée par la syntaxe. (1991, pp. 14-15)

Prenons maintenant les avant propos des manuels FLE *Archipel I*,

*Tempo I, Espace II* :

- *Archipel* ne fait référence ni aux actes de parole ni aux actes de langage mais aux "fonctions de la communication", sans les définir explicitement ;

Nous avons donc réparti l'ensemble du contenu linguistique en unités ayant un caractère fonctionnel au niveau de la communication, c'est-à-dire permettant d'apprendre un discours centré sur une zone déterminée d'échanges : parler de soi et interroger les autres sur les habitudes et les modes de vie, les goûts et les préférences, se déplacer à la recherche d'un lieu, demander et refuser un conseil [...]. On trouvera une description de ces fonctions de communication dans la présentation des objectifs fonctionnels de chaque unité. (Livre du professeur, 1982, p. 12)

- *Espace II* dans sa table des matières intitulée "contenu"<sup>216</sup>, fait référence aux "notions" et aux "actes de parole" sans expliciter aucun de ces termes dans l'avant-propos. De plus, on retrouve ici "la généralisation" dénoncée par J.-P. Bronckart et I. Piazzola Ginger. Les "actes de parole" annoncés

<sup>215</sup> Les termes sont soulignés dans le texte.

<sup>216</sup> Le terme nous semble approprié par rapport au problème que nous soulevons !

- incluent par exemple : “ décrire des personnes (traits et attitudes) ”, “ identifier ”, “ comparer ”, “ contredire ”, “ menacer ”, “ chronologie ”, etc.<sup>217</sup> ;
- les termes utilisés dans la table des matières du manuel *Tempo I* se réfèrent aux “ savoir faire linguistiques ”<sup>218</sup>. Le terme n’est défini ni dans l’avant-propos ni dans le guide pédagogique où le terme “ objectifs ” remplace d’ailleurs celui de “ savoir faire linguistiques ”.

Dans les deux premiers exemples, *Archipel* fait explicitement référence aux fonctions de la communication telles que R. Jakobson les a définies mais le contenu des dialogues, par exemple, portent pratiquement sur la transmission de l’information, c’est-à-dire la seule fonction référentielle. En revanche, n’y apparaît jamais aucun “ acte de parole ” défini par Austin au sens de moyen d’agir sur l’interlocuteur par le langage. Dans *Espace II*, “ actes de parole ” et “ fonctions de la communication ” sont confondus : les actions pour faire agir et réagir l’interlocuteur et la transmission d’informations sont regroupées sous les rubriques “ notions ” et “ actes de parole ”. Nous supposons, à la lecture de la table des matières de *Tempo I*, que les savoir faire linguistiques qui y sont répertoriés, englobent tous ces termes. On peut noter que les concepteurs de manuels appliquent ainsi, à leur échelle, une autre forme de généralisation aussi dangereuse que celles que nous dénonçons dans les rapports de stage des étudiants. On perçoit alors tous les obstacles à la compréhension qu’il faut lever pour permettre aux étudiants de pouvoir décrire des situations pédagogiques observées.

Le manuel en LE devrait pouvoir jouer cependant à la fois un rôle de présentation de contenu mais également un rôle de formation pour les enseignants puisqu’il est le seul outil qui relie les concepts à l’enseignement/

---

<sup>217</sup> Cf. annexe XXIX, p. 414.

<sup>218</sup> Cf. annexe XXX, p. 415.

apprentissage : clarifier les concepts, expliciter les difficultés rencontrées pour présenter “ l’objet-langue ”, expliciter les liens entre les concepts utilisés et l’objectif général de formation afin de montrer le sens profond des relations permettraient à l’étudiant en module de pré professionnalisation de mieux observer et de mieux décrire. Lorsque les auteurs des manuels partent de l’objectif général “ développer la communication ” puis se réfèrent au concept d’ “ acte de parole ” sans établir de lien entre l’objectif général et le concept, il n’est pas *a priori* possible pour un étudiant en formation initiale ou un enseignant formé sur le tas de donner du sens. Les objectifs communicatifs, énoncés dès les premières lignes des avant-propos des manuels devraient être également mis en application par les concepteurs pour les publics d’enseignants<sup>219</sup>.

Relier les concepts à des données empiriques, sans aucune hiérarchisation entre théorie et pratique, rappelons-le, est donc le moyen essentiel pour permettre d’appréhender, même partiellement et imparfaitement, la ou les situations pédagogiques observées. Or, les difficultés que nous venons d’évoquer empêchent l’observateur d’effectuer un aller-retour entre la théorie et la pratique. Comment un observateur sans expérience professionnelle peut-il par exemple percevoir l’intérêt d’utiliser le concept “ d’acte de parole ” dans un cours si ce concept est flou ?

Comme le souligne J. Ladrière :

Ce n’est pas le recours à l’expérience qui donne sens au concept ; c’est au contraire le concept qui donne sens à l’expérience qui la rend accessible à l’esprit, qui l’ouvre à une véritable compréhension.

---

<sup>219</sup> Nous pensons aux étudiants de licence de LE mais également à tous les enseignants non francophones que nous avons rencontrés dans diverses sessions de formation à l’étranger ou en France et qui, n’ayant suivi aucune formation en DLE, étaient désemparés.

C'est armés du concept que nous allons à l'expérience, c'est par lui que nous l'éclairons. (B.-M. Barth, 1993, p.55)

De plus, l'observation directe se déroule sans " arrêt sur image " possible. Sélectionner dans l'instant les données empiriques observées et les noter permet d'éliminer puis de hiérarchiser certaines données considérées comme secondaires. Si la construction du savoir ne peut se mettre en place pour les raisons que nous venons d'évoquer, la sélection et la hiérarchisation des données empiriques ainsi que la liaison concept- données empiriques ne pourront s'établir. L'observation et la formation resteront succinctes et globales. Pourtant, plus l'observateur aura une culture théorique étendue et solide, plus il pourra aborder et déchiffrer une situation pédagogique de manière approfondie. En revanche, moins l'observateur aura de connaissances théoriques, plus la description de l'observation de classes se transformera en une simple description d'actions successives, ce qui, dans le cadre d'un mémoire professionnel, ne correspond pas à la définition d'Y. Reuter que nous allons aborder.

#### **10.5. L'explicitation comme outil d'entraînement à la description écrite**

La description orale d'une situation pédagogique observée pourrait être un outil préalable et/ou complémentaire d'entraînement à la description écrite et pourrait réduire les difficultés que nous venons d'énoncer. Cet entraînement pourrait se faire de deux manières diverses :

- en multipliant les analyses d'une même situation pédagogique avec une équipe pluridisciplinaire d'enseignants. Ce décroisement permettrait à l'observateur novice d'aborder les concepts relevant de disciplines connexes avec des spécialistes ;

- un autre dispositif de formation, issu des travaux de recherche du GEASE<sup>220</sup>, est à notre avis, un outil supplémentaire d'amélioration de l'observation à partir de l'explicitation orale de stagiaires. Il est déjà utilisé dans de nombreux IUFM, en formation initiale d'enseignants. Les formations universitaires d'enseignants en DLE pourraient également en tirer profit. Une séance-type d'explicitation orale se déroule en six étapes. Le déroulement chronologique ainsi que la procédure décrite doivent être strictement respectés :
- un préambule où le formateur présente l'ensemble du dispositif et donne les principes et les finalités du travail qui va se mettre en place pendant la séance. L'implication de tous les participants est indispensable ;
- une phase de propositions de situations éducatives qui ont marqué ou intéressé les stagiaires. À cette occasion, l'une de ces situations est retenue par le formateur et non par le groupe ;
- une phase où la situation choisie est exposée au groupe. Le narrateur, celui dont la situation éducative a été choisie, doit exposer, sans être interrompu, pendant une dizaine de minutes, cette situation. Le dispositif prévoit qu'avant de commencer l'exposé, le groupe de stagiaires est divisé. Des tâches différentes sont distribuées par le formateur : d'une part, deux stagiaires volontaires observent le groupe, le narrateur et le formateur et, d'autre part, les autres stagiaires doivent prendre des notes pendant l'exposé. Les deux stagiaires observateurs du groupe doivent se centrer sur trois objets d'observation possibles : le cas exposé par le narrateur, le comportement du groupe et le rôle de l'animateur. Les autres stagiaires doivent se servir d'une grille de lecture qui leur sert à regrouper leurs notes. Cette grille comporte cinq champs de référence qui sont : le champ pédagogique, le champ didactique, le champ institutionnel, le champ social, le champ psychologique ;
- à la fin de son exposé, le narrateur doit problématiser la situation en posant une question sur la situation qu'il vient de décrire au groupe. Ce temps de

---

<sup>220</sup> Le " Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives " fait partie du Groupe de recherche sur l'explicitation, loi de 1901, dirigé par P. Vermersch. Courriel : [grex@grex-fr.net](mailto:grex@grex-fr.net) - Site : [www.grex-fr.net](http://www.grex-fr.net)



formulation est important car il permet d'apprendre à poser la "bonne question", de préciser nettement ce qui fait sens et pose problème. Ce temps de reformulation se déroule interactivement avec le groupe et le formateur. Les deux observateurs n'interviennent pas.

- une fois la formulation posée correctement et écrite au tableau, le groupe questionne le narrateur pendant un laps de temps déterminé. L'objectif est d'entraîner les stagiaires à poser des questions à caractère informatif. Les interprétations, les "fausses questions" et les questions fermées ne sont pas acceptées.
- puis vient la phase d'élaboration d'hypothèses. Le groupe émet des hypothèses à partir du cas exposé pendant que le narrateur prend des notes sans intervenir. Le terme "hypothèse" est entendu au sens d'informations à caractère dubitatif et non au sens mathématique du terme, c'est-à-dire de données initiales d'un problème. Ce qui va être dit et proposé dans cette phase, ne peut l'être qu'en fonction de ce qui est connu du cas exposé à travers ce qu'en a dit le narrateur, et des informations recueillies pendant le questionnement ;
- la parole revient ensuite au narrateur. Celui-ci, à partir des hypothèses fournies par le groupe, va construire et proposer des solutions pour la situation décrite ;
- vient ensuite la "phase méta", phase de compte-rendu des observations effectuées par les deux observateurs sur le dispositif et le déroulement de la séance.

On voit tout le bénéfice que l'on peut tirer de ces deux outils dans le cadre de la formation à l'observation et à la description, non seulement dans le module de pré professionnalisation mais aussi dans les autres formations d'enseignants dispensées dans le cadre de l'Université. La lecture plurielle, d'une part, d'une même situation pédagogique avec l'aide de formateurs accompagnants, et d'autre part, l'explicitation orale telle que nous l'avons décrite permettent d'élaborer du sens et de construire du savoir. Ces deux

outils offrent par ailleurs l'occasion de voir concrètement les significations diverses qu'un phénomène peut revêtir selon les personnes, la diversité de leur parcours, de leur formation et de leurs représentations. Chaque individu reconstruit le monde à partir de ses cribles perceptifs liés à son histoire personnelle et à la connaissance des domaines d'expérience qu'il a pu acquérir, ce qui influe bien évidemment sur la description. Comme B.-M. Barth le souligne,

La perception est la capacité qui permet à un organisme de guider ses actions et de connaître son environnement sur la base des informations fournies par ses sens.[...] D'une part, elles sont employées de manière plus ou moins automatiques dans la régulation des comportements moteurs (locomotion par exemple). Cependant, comme nous allons le voir, certains de ces comportements automatiques font aussi appel à des connaissances.

Les informations reçues peuvent d'autre part être interprétées en termes d'objets et d'événements du monde extérieur, à partir des connaissances, des représentations que nous possédons en mémoire. (1993, p. 28)

De plus, toutes ces activités ne peuvent qu'améliorer et développer la capacité d'expression souvent maladroite des étudiants<sup>221</sup>, ce que nous analyserons ensuite.

## **11. Analyse des fonctions de la description dans les rapports de stage d'observation**

En nous appuyant sur les travaux d'Y. Reuter, nous allons aborder la description écrite<sup>222</sup>, tout d'abord, en définissant de manière générale les différentes fonctions qui s'y rattachent et voir la place que celles-ci occupent au

---

<sup>221</sup> Ce qui, à la lecture des rapports de stage cités, serait bénéfique.

<sup>222</sup> Nous gardons le terme "description" bien que certains spécialistes comme P. Hamon préfèrent le terme "descriptif" car celui-ci renvoie à "un moment local" ou "un mouvement global". En revanche, le terme "description" induirait une unité stable avec des traits fixes.

sein d'un mémoire professionnel. Puis, en reprenant ces fonctions et en partant d'exemples concrets, nous tenterons de cerner certaines difficultés récurrentes importantes rencontrées par les étudiants de licence lors de la rédaction et de l'élaboration de leur rapport de stage. Ces difficultés mettent en lumière un problème essentiel souligné par Y. Reuter : la description, autre que littéraire, est considérée comme une finalité qui ne nécessite ni une analyse ni un entraînement particulier.

Il est frappant de constater que la plupart des études consacrées à la description sont fortement imprégnées du statut même de leur objet, presque toujours un statut essentiellement littéraire [...]. Or l'activité descriptive n'est pas de toute évidence, l'apanage exclusif du discours littéraire. Elle constitue bien au contraire une part importante de nos actes de communication. (Apothéloz, 1983)<sup>223</sup>

En effet, la description, sous des formes très diverses – depuis les notations disséminées jusqu'aux fragments longs – est massivement présente et utile, dans les activités scolaires et extrascolaires.

[...] Contrairement à une idée reçue, la description est aussi très importante dans la plupart des disciplines scolaires et pas seulement en français. C'est le cas en histoire-géographie, en mathématiques, en langues, en sciences de la vie et de la terre, en arts plastiques, etc.. [...] Dans tous ces domaines, il est intéressant de constater que la description n'est pas une notion didactique (explicitement enseignée et évaluée) mais plutôt une notion paradidactique (c'est-à-dire une notion qui n'est pas explicitement enseignée et évaluée mais qui fonctionne comme un outil pour comprendre et apprendre). Trois remarques peuvent être tirées de ces constats. Si la description est indispensable et omniprésente dans les disciplines scolaires, elle n'a été que peu pensée en tant que telle (hors de la rédaction et des commentaires de textes littéraires) aussi bien par les théoriciens que par les enseignants. Conséquemment les descriptions non

---

<sup>223</sup> Apothéloz Denis, 1983 “Éléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial”, *Degrés*, n° 35-36, Bruxelles.

romanesques et non littéraires n'ont été que peu analysées et données à étudier, pour appréhender leurs points communs et leurs différences, par les enseignants de français et ceux des autres disciplines. On peut alors se demander comment les élèves s'y prennent, dans cet implicite généralisé pour effectuer des transferts, construire des relations, repérer des spécificités....

La description est tout aussi importante en formation et notamment dans les mémoires professionnels : on y décrit son lieu d'exercice, la population de référence, une situation donnée, la méthode utilisée... Tout cela n'est pas sans soulever de multiples problèmes (la place la plus intéressante pour insérer la description, les façons d'échapper à la stéréotypie, la quantité d'informations nécessaires....) [...]. Force est néanmoins de constater, là encore, que le fonctionnement de la description dans ce type d'écrits et les difficultés que cela suscite font rarement l'objet d'un enseignement explicite. (2000, pp.13-14)

Après ce constat, Y. Reuter définit les fonctions qui peuvent se scinder en deux catégories : d'une part, celles qui portent sur le " pourquoi décrire " et d'autre part, celles qui portent sur le " comment décrire ". Le " pourquoi décrire " a pour objectif de faire voir, d'informer, d'expliquer et d'évaluer ; les fonctions textuelles c'est-à-dire le " pourquoi décrire " permettent de définir la manière dont la cohérence, la cohésion et la progression s'organisent. En s'appuyant sur ces distinctions générales, il est possible de mieux cerner ce que l'on attend d'une description dans un rapport de stage et des fonctions que le descripteur, dans un mémoire professionnel, doit valoriser. Toutefois, notre analyse portera davantage sur les finalités de la description que sur les fonctions textuelles. Celles-ci pourraient faire l'objet d'un autre travail de recherche. Dans le cadre de ce travail, il nous a semblé qu'il fallait accorder la priorité à l'analyse du " quoi dire " sur le " comment dire ", bien que nous ayons conscience de la

difficulté de séparer ces deux aspects, pour ne pas perdre de vue les finalités formatives de l'observation.

### **11.1. Décrire, c'est " faire voir "**

Dans une description de type littéraire, la fonction centrale est de " faire voir " un objet visible, c'est-à-dire " de produire une image telle que le scripteur ou le lecteur ait l'impression de se représenter l'objet décrit " (*Ibid.*, p. 33). La visibilité de l'objet est donc essentielle. Elle comporte cependant deux sortes de risques : un risque juridique de se voir poursuivi en justice si les personnes se reconnaissent et estiment que cette description est dangereuse ou peut leur nuire, et un risque social, celui de déplaire à la (ou aux) personne(s) intéressée(s). De plus, la lisibilité est en relation avec le savoir du descripteur et de sa connaissance des codes et du contexte où il se trouve. En d'autres termes, " plus les codes employés sont spécialisés, plus l'effet de visibilité sera tributaire de la maîtrise de ces codes par les producteurs et les récepteurs " (*Ibid.*, pp. 38- 39).

Dans le module de pré professionnalisation, la description d'un " objet statique " pour le rendre le plus réel possible au lecteur n'est pas essentielle. C'est la description d'un mouvement, c'est-à-dire des comportements et des actions des acteurs de la situation pédagogique dont l'objectif général est d'enseigner et de faire apprendre une LE qui est essentielle. La description de la LE, en tant qu'objet d'étude, par exemple, n'est d'aucun intérêt dans ce cadre. C'est l'étude des interactions entre toutes les composantes de la situation pédagogique pour l'apprentissage de la LE qui est primordiale. Or, décrire des actions pose à la fois le problème du " tout " c'est-à-dire de la situation pédagogique globale, et " des aspects " de ce tout. Choisir,

sélectionner certains aspects et les décrire sont des opérations qui ne permettent pas de restituer le tout. Le descripteur se trouve donc confronté à une tension majeure qui oppose d'un côté la synthèse, et de l'autre, la multiplicité, la décomposition analytique et l'expansion de cette situation. De plus, cette description comporte des risques de jugements arbitraires. Pour éviter tout dérapage, il est essentiel de décrire le plus objectivement possible les situations pédagogiques. Il nous semble que l'objectivité – ou la tentative d'approcher l'objectivité comme le souligne M. Postic – consiste, d'abord, à poser des problèmes généraux à partir d'une situation particulière observée. Cette démarche est également utilisée par le GEASE lorsque le narrateur est invité à problématiser le cas exposé au groupe. Ensuite, à la différence des auteurs de roman, l'imaginaire des observateurs n'est pas sollicité dans un rapport de stage. Ces derniers, pour décrire le plus objectivement possible les comportements observables des acteurs des situations pédagogiques observées, devront chercher à connaître les intentions et les objectifs de ceux-ci et à compléter les observations au moyen d'entretiens avant et après les observations directes. Plus les descripteurs auront une connaissance et une maîtrise des concepts spécifiques à la DLE et des concepts communs à toute situation d'enseignement/ apprentissage, plus la lisibilité du rapport de stage sera grande et moins les observateurs solliciteront leur imaginaire.

### **11.2. La fonction informative et ses difficultés**

La fonction informative est inhérente à la description. La description assure obligatoirement cette fonction. Dans les romans et les articles de presse, elle se situe presque toujours au début.

La fonction informative donne forme aux objets du discours, construit l'univers. [...] Elle " incarne " et

“ objective ” les objets de référence. Cette fonction concrétise narration, explication et argumentation, facilite la compréhension et crédibilise le discours. De surcroît, la fonction informative permet de distinguer les éléments du discours et facilite leur identification. (2000, p. 126)

C'est, à notre avis, la fonction la plus utilisée et la plus développée. Dans les rapports de stage, elle se présente sous des formes différentes qui vont, de l'information objective, la situation géographique de l'établissement, le nombre d'élèves et le matériel pédagogique par exemple, à l'information sur les contenus des cours et les comportements de l'enseignant et des élèves. L'information la plus facile à restituer porte sur les descriptions d'objets, mais celle sur les contenus et l'utilisation des supports pédagogiques par rapport à un objectif pédagogique est beaucoup plus complexe car elle fait appel à un savoir professionnel de l'observateur.

On peut remarquer toutefois que la fonction “ informer l'enseignant-lecteur de ce que je vois en tant qu'observateur ” est plus utilisée que la fonction “ s'informer ” pour produire du sens.

#### **11.2.1. La description “ zoom ” de l'environnement dans l'introduction d'un rapport de stage**

Nous nous appuierons pour notre analyse sur deux introductions des dix rapports sélectionnés. Les étudiants décrivent l'environnement des établissements où leur stage s'effectue pour se centrer peu à peu sur les classes observées.

## 1 **Rapport n°1**

2 *J'ai effectué mon stage d'observation dans deux établissements publics : l'école*  
 3 *élémentaire de Corbiac et le collège Hastignan. Ils sont situés dans la*  
 4 *commune de Saint Médard en Jalles dans la banlieue de Bordeaux.*  
 5 *L'environnement est calme et tous les milieux sociaux sont représentés. Le*  
 6 *collège Hastignan compte 1200 élèves ce qui peut parfois s'avérer difficile à*  
 7 *contenir, surtout pendant les récréations. Mais la violence reste mineure grâce*  
 8 *à la politique de surveillance menée par l'établissement. Les classes que j'ai pu*  
 9 *observer comptaient chacune 28 élèves. Dans la classe de Madame G.*

10 *(primaire), les bureaux étaient disposés en U. Dans la classe de Madame W*  
 11 *(sixième), ils étaient disposés en quatre rangées face au tableau, et les élèves*  
 12 *changeaient de place chaque semaine, en avançant d'une rangée. Quant à la*  
 13 *classe de M. B. (troisième), elle était aménagée en trois colonnes de cinq*  
 14 *rangées chacune. Les trois classes étaient assez lumineuses et agréables. Les*  
 15 *murs des classes de collège n'étaient pas décorés alors qu'en primaire, ils*  
 16 *l'étaient beaucoup mais seulement un panneau concernait l'anglais car il n'y*  
 17 *avait pas de salle exclusivement réservée à l'enseignement de l'anglais. Mme*  
 18 *G. se déplaçait d'une classe à l'autre, mais je ne l'ai observée que dans sa*  
 19 *propre classe, elle connaissait, par conséquent, très bien les élèves.*

20 *J'ai observé les cours du mardi et vendredi matin de neuf heures à dix heures*  
 21 *en primaire et de dix heures trente à douze heures trente au collège.*

22 *L'enseignement/ apprentissage est basé sur l'utilisation coordonnée d'un*  
 23 *manuel et d'une cassette sur laquelle sont enregistrés des dialogues. Au*  
 24 *collège, les professeurs utilisent le manuel " English live " aussi bien en sixième*  
 25 *qu'en troisième. A l'école primaire, Madame G. utilise " Bingo " pour établir la*  
 26 *progression des séances, mais les élèves n'ont pas de manuel. Le professeur*  
 27 *distribue des photocopies lorsque c'est nécessaire.*

28 *J'ai observé les cours depuis le fond de la classe mais il m'arrivait aussi de me*  
 29 *déplacer lorsque le professeur mettait en place des " pair works " (travail en*  
 30 *binôme), afin de voir de quelle manière les élèves réagissaient face à ce type*  
 31 *de travail.*

32 *Dans une première partie, j'exposerai de manière générale les différentes*  
 33 *phases d'un cours. Puis, je présenterai les diverses stratégies mises en œuvre*  
 34 *pour permettre l'acquisition des savoirs. Enfin, j'analyserai ce qui permet de*  
 35 *favoriser la communication dans la classe. (M. Berthelot, rapport 2000/2001).*

## 36 **Rapport n°2**

37 *J'ai effectué un stage de dix heures à l'école primaire X au Bouscat où j'ai pu*  
 38 *observer deux classes de CM2. J'ai également effectué un stage de dix heures*  
 39 *au collège M. de Bordeaux Caudéran où j'ai observé deux classes de 6° et*  
 40 *deux classes de 3°.*

41 *En primaire, le public était relativement homogène. La classe dans laquelle se*  
 42 *trouvaient les élèves n'était pas spécifique à l'anglais : quelques vieux posters*  
 43 *allemands étaient collés au mur, ce qui n'égayait pas véritablement la classe.*

44 *Les bureaux étaient disposés en colonnes, ce qui ne facilitait pas la*  
 45 *communication car les élèves étaient souvent obligés de se lever pour*  
 46 *participer aux activités proposées par l'enseignante. L'ambiance de la classe*  
 47 *était bonne. La première classe de CM2 comportait 14 élèves mais ils*  
 48 *assistaient au cours d'anglais en demi groupes. Quant à la deuxième classe de*  
 49 *CM2, elle était partagée entre les élèves de CM1 apprenant l'allemand et les 9*



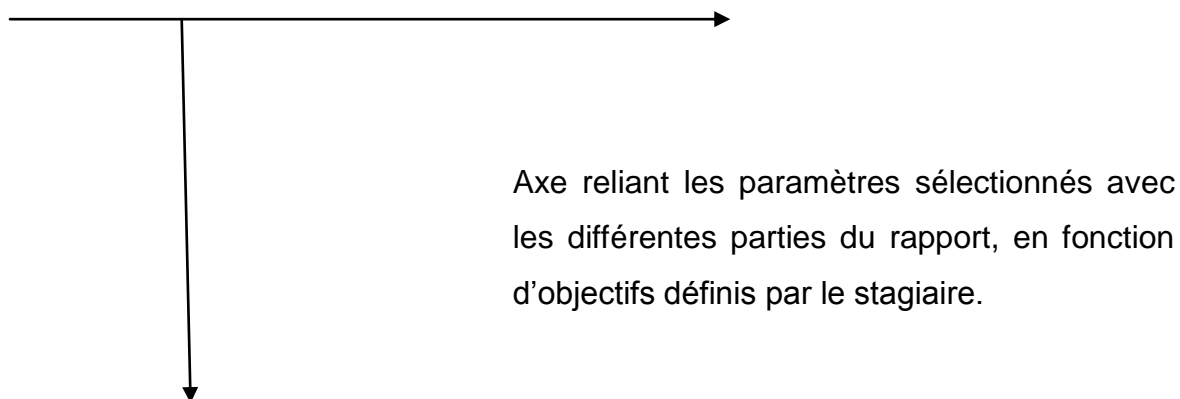
50 élèves de CM2 apprenant l'anglais. Les élèves avaient entre 10 et 11 ans.  
51 L'enseignante était anglaise, elle utilisait ses propres manuels pour enfants. Les  
52 élèves avaient deux séances de 45 minutes par semaine.  
53 Au collège, le public des deux classes de 6° était homogène, mais celui des 3°  
54 était hétérogène. Il n'y avait pas de classes spécifiques à l'anglais, et elles  
55 n'étaient que très peu décorées, seuls quelques théorèmes de mathématiques  
56 étaient affichés. La disposition des bureaux était classique, en colonnes, à  
57 l'exception d'une classe disposée en U. Les élèves de 6° étaient 23 et avaient  
58 entre 11 et 12 ans. Quant aux élèves de 3°, ils étaient 22 et avaient entre 14 et  
59 16 ans. Ils avaient cours soit en classe entière, soit en demi groupes. Les  
60 manuels utilisés étaient " English live 6° " " Step in 3 ", en association avec des  
61 cassettes audio. Les élèves avaient trois heures de cours d'anglais  
62 hebdomadaires.  
63 Je vais donc dans un premier temps étudier le déroulement du cours, puis  
64 j'analyserai les méthodes employées en fonction des objectifs et enfin,  
65 j'étudierai les relations entre l'enseignant et les apprenants. (J. Lens, rapport  
66 2000/2001)

La fonction informative se situe, comme pour les romans, au début des rapports de stage. Dans les deux introductions de ces rapports, on voit que les descriptions abordent de nombreux paramètres fort divers – la violence, la disposition de la classe, la décoration, le matériel pédagogique, les classes sociales, etc. – mais ces paramètres ne sont ni repris ni développés dans la suite du rapport. Certains, comme la disposition de la classe ou l'apprentissage en demi groupes, peuvent avoir une incidence favorable sur le déroulement des cours alors que d'autres comme les milieux sociaux et la violence ne peuvent faire l'objet d'une étude dans le cadre restreint de cette première approche observatrice. On voit ici toute la difficulté de sélectionner et hiérarchiser tous ces paramètres. Les étudiants introduisent une cohérence en adoptant l'effet de "zoom" : la description part de l'environnement (ville ou campagne), de l'établissement (architecture, nombre d'élèves) puis se centre sur la classe de LE (matériel pédagogique, salle réservée ou non à la LE, disposition des tables, etc.). Cependant, dans la majorité des rapports, cette partie est pratiquement détachable : les éléments du décor, une fois donnés, ne servent plus et ne sont reliés à aucune autre partie du corps du rapport. Il serait intéressant de faire repérer ce problème aux étudiants puis de travailler avec eux la manière de relier les différentes parties du rapport.

La description se développerait ainsi sur deux axes : sur un axe horizontal, il y aurait comparaison dans l'introduction entre les deux contextes d'enseignement, un repérage des différences observées et de leur incidence sur le déroulement du cours sur un axe vertical. Les observateurs pourraient ainsi établir des liens entre l'âge des élèves et les activités pédagogiques observées ou entre le nombre d'élèves dans les classes et le choix des activités

d'apprentissage, etc. Nous pouvons schématiser cette proposition de la manière suivante :

**Axe comparatif des deux établissements (sélection des paramètres)**



Si la formation n'était plus reconnue comme un module optionnel mais un module obligatoire, il serait intéressant de considérer une fois ces connexions établies et les problématiques repérées comme une base de réflexion. Cette base pourrait être complétée et articulée à des lectures effectuées par les étudiants dans les disciplines connexes à la didactique<sup>224</sup>. C'est donc un aspect "boule de neige" que l'entraînement à la description peut provoquer, mais, comme nous le verrons tout au long de ce chapitre, aucun travail de ce type ne peut se faire sans un formateur accompagnant.

---

<sup>224</sup> Des auteurs comme Piaget en psychologie, Freinet en pédagogie, Hymes en linguistique, etc. sont totalement méconnus des étudiants.

**Tableau comparatif des deux introductions des rapports de stage cités**

<b>Rapport n° 1</b>	<b>Rapport n° 2</b>
Situation géographique	Situation géographique
Nombre total d'élèves au collège	Partage et nombre d'heures d'observation collège et primaire
Milieus sociaux représentés au collège ?	Classes observées
Rapport violence et nombre total d'élèves au collège	" homogénéité " et " hétérogénéité " des publics
Violence et politique de l'établissement	Décoration de la classe
Nombre d'élèves par classe	Disposition de la classe
Disposition de la classe	Ambiance de travail dans les classes
Changement de places des élèves	Age des élèves
Horaire des cours	Nationalité du professeur
Matériel pédagogique utilisé	Horaire du primaire
Place de l'observateur (fixe et non fixe)	Volume horaire hebdomadaire du cours en collège.
Observation des réactions des élèves	

### 11.2.2. Fonction informative et généralisation

Nous pouvons repérer deux formes de généralisation d'origine différente dans les rapports : soit la généralisation est effectuée par l'observateur à partir de quelques situations pédagogiques observées soit la généralisation provient de la réalité et correspond à des routines. Dans les deux cas, il est important que les étudiants puissent en prendre conscience pour y remédier.

- ainsi, l'utilisation fréquente de termes génériques par l'observateur pour désigner les éléments de la situation pédagogique tels que " les élèves ", " la classe ", etc. est dû en partie à un savoir didactique restreint mais aussi aux limites intrinsèques à un rapport de stage puisque celui-ci ne doit pas dépasser une dizaine de pages rédigées ;
- l'observation d'un schéma identique de cours qu'il s'agisse de cours en collège, de cours en primaire dans des établissements différents et de l'utilisation systématique du questionnement repose sur une réalité objective puisque ce même schéma de classe est rapporté dans la presque totalité des rapports de stage d'année en année.

#### 11.2.2.1. L'utilisation de termes génériques

À la différence de la description qui correspond à une dilatation du temps, dans les récits littéraires ou cinématographiques, la description dans les rapports de stage du module de pré professionnalisation oblige l'observateur à faire une synthèse des données empiriques recueillies pendant le déroulement des situations pédagogiques observées. Elle oblige l'observateur à regrouper des données et donc à repérer des régularités qui aboutissent à des généralisations. Un des dangers pour les observateurs, en formation initiale, est de décrire les éléments observés en utilisant presque exclusivement des termes génériques. Les étudiants utilisent ainsi, comme dans ces deux introductions, des termes comme : " les élèves " (lignes 11, 19, 42, 45, 50, etc.), " le public était relativement homogène " (l. 41) " Au collège, le public des deux

classes de 6° était homogène, mais celui des 3° était hétérogène ”. (l. 53-54),  
 “ tous les milieux sociaux sont représentés” (l. 5).

Toutefois, comme le souligne I. Delcambre, ce premier regard naïf porté par le stagiaire sur le groupe d’élèves évolue si l’observation se poursuit sur une année. En fin d’année, à l’IUFM, les étudiants sont visiblement gênés par le problème de l’hétérogénéité et de l’éclectisme dont ils ont pris conscience.

Ils recourent aux portraits d’élèves, de manière dominante ou occasionnelle. Au minimum, un prénom et une parole [...] Au maximum, les portraits, pleins d’anecdotes et d’événements particuliers [...] qui exemplarisent l’hétérogénéité des élèves. (1999, p. 57)

En revanche, les étudiants de licence dont l’observation est limitée dans le temps décrivent de manière floue et globale. Dans le deuxième rapport cité, les termes, “ relativement homogène ” (l. 41), puis “ homogène ” opposé à “ hétérogène ” (l.53-54), ne sont pas explicités. S’agit-il de l’homogénéité en raison de l’âge ou de la participation au cours ? De plus, ils sont accolés aux termes “ public ”, “ élèves ”, ce qui renforce cette impression. La représentation naïve d’un public homogène perdure jusqu’à l’observation de terrain et va même au-delà. Certains cherchent en vain à adapter le terrain à leurs croyances.

La description de la classe trouve sa limite dans la modification du regard que le jeune professeur porte sur les élèves : à la rentrée, son regard est circulaire, ce qui est donné à voir est une vue globale ; en fin d’année, ce regard est devenu, pour certains, impossible, tant l’observation des élèves, leur fréquentation, lui a appris qu’ils sont tous différents, et qu’on ne peut sans trahir (moins la réalité objective que sa propre expérience d’enseignement), décrire une classe comme un tout. (*Ibid.*, p. 57)

Si la perception s’affine naturellement avec le temps, l’observation de problèmes, comme ceux que nous venons d’aborder, permettrait d’accélérer la

prise de conscience des étudiants et les obligerait à une réflexion plus approfondie lors de l'élaboration de leur rapport. Apprendre à relier les données comme, par exemple, la disposition de la classe à la facilitation de la prise de parole en cours, dans une perspective communicative, servirait de première approche. Puis, une fois ces deux paramètres reliés, il est indispensable d'apprendre à observer sur le terrain si cette relation est effectivement satisfaisante et si elle permet de développer l'interaction entre les élèves ou, si au contraire, elle soulève le problème de la gestion de la discipline d'un groupe, en raison de l'âge des élèves ou du manque d'habitude de ceux-ci à cette forme de cours, est indispensable. L'établissement de liens entre les données observées lui permettrait, une fois devenu enseignant, de repérer plus rapidement les possibilités ou les contraintes du contexte d'enseignement/apprentissage où il exerce. Cette liaison permettrait ensuite aux étudiants stagiaires de poser plusieurs formes de problématiques qui pourraient aller de la plus simple, la discipline en classe, à la plus complexe, par exemple une réflexion sur les manières de faciliter la prise de parole en classe de LE. On passerait du recueil de données empiriques, observées directement en situation, à une réflexion sur une problématique qui faciliterait ensuite l'observation d'autres situations pédagogiques et ainsi de suite. Ainsi, partir de l'observation que la disposition de la classe en U doit être reliée aussi à d'autres paramètres tels que les horaires de cours, le nombre d'élèves, la capacité d'attention de chacun, etc., et observer ensuite, sur le terrain, que cette disposition de la classe peut, parfois être bénéfique, parfois difficile, voire impossible à mettre en œuvre, relativise l'apport théorique des cours, perçu comme vérité unique et possible car détaché de toute contextualisation.

On voit ainsi que cette phase permettrait de développer chez l'étudiant une prise de conscience de la complexité de la situation d'enseignement/apprentissage en lui permettant d'introduire des paramètres supplémentaires et passer plus rapidement d'un regard naïf à un regard plus pertinent. Cette phase permettrait d'articuler et de développer les phases 5 et 6 du modèle descriptif de la formation que nous avons proposé<sup>225</sup>. La mise en place de l'innovation et l'expérimentation (phases 5 et 6) serait à notre avis facilitée.

#### 11.2.2.2. Répétition du schéma de cours

Sur un plan chronologique, le déroulement du cours comprend plusieurs phases qui sont identiques, d'une fois sur l'autre, en raison de la répartition horaire telle qu'elle est proposée actuellement dans le milieu scolaire institutionnel. Nous pourrions parler de répétition intensive et extensive comme en méthodologie. Le déroulement du cours est identique d'une fois sur l'autre et sa structure interne, à l'intérieur d'une même heure de cours, l'est aussi.

#### Déroulement du cours :

*Au primaire, il s'agit plus d'une sensibilisation ludique à l'espagnol qu'un lourd apprentissage éducatif. Le cours est malgré tout très bien structuré et se décompose en 5 phases :*

- *Phase de présentation : une introduction agréable au cours permet de détendre l'atmosphère et de favoriser les échanges à venir : [...] Chaque élève porte un nom espagnol dès qu'il franchit la porte de la classe et rentre en quelque sorte dans la peau d'un personnage.*
- *Phase de réactivation : à travers la phase de présentation, Mme M... les questionne sur ce qu'ils aiment, leur santé de telle manière qu'elle les incite à employer leurs acquis puis à rencontrer une nouvelle difficulté, celle qu'elle voulait traiter ce jour là.*
- *Phase de découverte et d'exploitation : introduction de nouvelles structures grammaticales ou de vocabulaire thématique.*
- *Phase écrite : les élèves recopient ce qui a été marqué au tableau et les devoirs.*
- *Phase de conclusion : les cinq dernières minutes servent à présenter l'activité principale qui sera proposée la fois prochaine ou à faire un jeu illustrant ce qui a été appris au cours de la séance. (C. Samson, p. 5)*

---

<sup>225</sup> Cf. annexe XIX, p. 395.



*En 6<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup> les enseignantes reproduisent toutes deux le même schéma :*

- *Présentation générale du document*
- *Compréhension générale*
- *Analyse plus détaillée*
- *Compréhension et expression détaillées*
- *Grammaire, lexique, structures nouvelles et phrases clés : en 6<sup>ème</sup>, les phrases qui sont au tableau sont celles dites par les élèves ; ce sont leurs participations qui servent de base au cours. (M. Bodilis, p. 4)*

Dans la phase d'accueil des élèves par l'enseignant, les étudiants notent l'importance de cet accueil et des salutations en LE pour " détendre l'atmosphère ", " favoriser les échanges à venir ", " cette phase conditionne le comportement de l'élève durant l'heure ", " les enseignants accueillent les élèves avec le sourire sans doute pour créer une atmosphère décontractée et positive favorable à l'apprentissage car elle met l'élève en confiance ".

La phase de réactivation se présente la plupart du temps sous forme d'interrogation orale, l'enseignant pose des questions et les élèves répondent " ce qui leur permet de vérifier les acquis du cours précédent et la capacité de mémorisation car en effet, Mme F. demande aux élèves d'apprendre par cœur " (S. Rigo, rapport 2000/2001). Elle se présente également sous forme écrite (liste de mots, verbes irréguliers anglais, etc.).

Puis vient la phase d'introduction d'une ou plusieurs activités : au collège, la majorité des rapports notent que les supports pédagogiques sont soit un dialogue soit un texte. Leur exploitation est conduite de manière identique et se déroule en quatre étapes :

1. Présentation du dialogue (texte caché) ou du texte (livre ouvert)
2. Questions par l'enseignant de compréhension globale sur le dialogue ou sur le texte
3. Explication par l'enseignant des mots et des structures nouvelles
4. Manipulation des nouvelles structures dans d'autres contextes par les élèves.

On retrouve ici le schéma canonique de la leçon de la méthodologie audio-visuelle première génération que certains paramètres, et particulièrement le découpage de l'emploi du temps, favorisent. Or, il est important pour les étudiants de prendre conscience que ce schéma canonique, répété inlassablement, peut engendrer la démotivation et la monotonie auprès de publics captifs, qui plus est constitué d'adolescents ou de préadolescents. On voit ainsi, dans les rapports, certains étudiants chercher des justifications, d'autres se poser des questions. Nous reviendrons sur ce problème dans la fonction évaluative de la description.

#### Exemple 1

*Au collège, après la présentation de la nouvelle leçon par le professeur, les élèves font des exercices de compréhension orale et écrite et d'expression écrite et orale qui se trouvent soit dans le "workbook" ou bien ils sont donnés par le professeur. Afin de leur faire mémoriser les nouvelles notions, les élèves doivent répéter par exemple la nouvelle structure grammaticale en formulant individuellement des phrases comportant la structure et ils ne changent que le vocabulaire. L'expression aussi bien écrite qu'orale est donc très guidée, ce qui laisse peu de place à l'expression libre. Ceci explique le côté rébarbatif de l'apprentissage d'une langue étrangère au collège, en comparaison avec le primaire où les élèves sont curieux d'apprendre une nouvelle langue et semblent prendre part avec plaisir à cette nouvelle aventure, les activités ludiques étant un grand facteur de motivation pour eux. Cependant, au collège, même si l'expression est guidée, le professeur construit son cours en fonction des phrases proposées par les élèves. (J. Leurs, p. 5)*

#### Exemple 2

*Le même schéma de classe se déroule dans les collèges et au primaire [...]. Au collège, le cours se déroule toujours de la même façon, ce qui permet aux élèves d'avoir des repères. (S. Rigo, rapport 2000/2001, pp. 2, 6)*

#### Exemple 3

*Le cours de langue vivante, qu'il se déroule à l'école primaire ou au collège, semble respecter une structure parfaitement définie. (A. Dalbavie, rapport de stage 2000/2001, p. 2)*

## Exemple 4

*Le cours s'ouvre presque systématiquement sur des révisions des acquis précédents. (J. Leurs, rapport de stage 2000/2001, p. 3)*

La comparaison des cours entre l'école primaire et le collège amène aussi les étudiants à observer que les types d'activités diffèrent. Dans le primaire, l'apprentissage de la LE se fait oralement et de manière ludique : de nombreuses activités sont proposées pendant le cours alors qu'au collège, la variété des supports pédagogiques est moindre. Certains supports et activités d'apprentissage prédominent : ainsi la compréhension et l'exploitation d'un dialogue à partir du questionnement de l'enseignant ou d'un texte écrit et les exercices de grammaire sont les activités les plus fréquemment observées.

## Exemple 1

*Au collège, le support principal est le dialogue. (A. Dalbavie, p. 6)*

## Exemple 2

*Au collège, également les jeux sont présents mais tiennent moins de place qu'au primaire. (J. El Mernissi, p. 4)*

## Exemple 3

*Les apports nouveaux ne sont donc pas, au contraire de ce que l'on a pu voir à l'école primaire, des formules à répéter ou compléter, mais des règles de grammaire ou du vocabulaire que les élèves vont réutiliser en les appliquant dans des phrases qu'ils vont eux-mêmes formuler ou reformuler (avec des synonymes par exemple). (N. Mercès, p.13)*

## Exemple 4

*Pour aborder un nouveau document, Mme D. utilise les documents du manuel scolaire. Elle laisse ses élèves observer silencieusement (lorsqu'il s'agit d'un dessin ou d'une photo) ou le lit puis le fait lire (s'il s'agit d'un texte). Elle pose ensuite des questions qui vont permettre aux élèves de se centrer sur le ou les points importants qu'elle va ensuite aborder, mettant de côté le document s'il le faut pour expliquer une règle de grammaire ou autre chose. (N. Mercès, p.13)*

### 11.2.2.3. La méthode interrogative dans les cours de LE

F. Cicurel souligne que l'interrogation est l'activité centrale dans un cours de langue puisque la fonction première de l'enseignant de langue est de " faire parler " les élèves.

Ce qui frappe l'observateur d'un cours de langue est le fait que l'enseignant procède presque exclusivement par questions. Est-ce un trait spécifique à la classe de langue que plutôt qu'asserter on ne cesse de questionner ? Il semble qu'il faille ici invoquer les obligations liées au fait d'enseigner non pas n'importe quelle matière **la langue**, c'est-à-dire un moyen de communication entre les individus d'une même communauté. Le savoir que le professeur de langue doit transmettre n'est pas un ensemble de connaissances fini et prévisible mais une " matière " se constituant dans l'immédiateté de l'interaction didactique. Un enseignant de langue ne peut se limiter à un rôle de descripteur de l'objet à enseigner, il est aussi et surtout quelqu'un qui doit générer la parole orale et écrite. Pour ce faire, il a recours à un ensemble de sollicitations dont le questionnement est la forme la plus fréquente. [...] Le métier de professeur implique l'obligation de faire produire du langage par les apprenants. Cette nécessité constitue un des principaux obstacles pour obtenir une communication dite naturelle (dont le modèle serait la communication ordinaire entre natifs) car lorsque l'enseignant tient un " filon " pédagogique, il ne le lâche pas. (1990, pp. 23-24)

Dans les rapports analysés, les observateurs signalent tous que le questionnement est l'outil principal de l'enseignant de LE. Il est systématiquement utilisé à l'écrit et à l'oral par les enseignants, avec des objectifs divers : évaluer les connaissances, faire comprendre un texte, faire mémoriser une structure grammaticale, etc..

#### Exemple 1

*La prise de parole est guidée par les questions du professeur. (M. Bodilis, p. 7)*

#### Exemple 2

*L'interrogation doit être interprétée comme une sorte de stimulus destiné à entraîner un comportement précis chez l'élève, c'est la base même de la communication. [...] Ainsi on constate qu'après avoir posé des questions aux élèves, le professeur leur fait se poser des questions entre eux. L'interaction permet de démystifier l'interrogation souvent considérée comme le monopole de l'enseignant. (A. Dabalvie, p. 3)*

## Exemple 3

*La récapitulation se fait sous forme interrogative au primaire. Par exemple, si ce sont les notions " like " et " dislike " qui ont été étudiées, le professeur va interroger plusieurs élèves et leur demander s'ils aiment telle ou telle chose (Do you like school ?). (J. El Mernissi, p. 4)*

## Exemple 4

*L'introduction d'un nouveau point de grammaire se fait de façon implicite : le professeur commence par donner plusieurs exemples concrets. Par exemple, en sixième, pour introduire les pronoms relatifs, le professeur a commencé par exploiter une chronologie sur le thème de l'Histoire de la communication en faisant écouter aux élèves un document oral. [...]. Une fois, le document bien acquis, l'enseignante a donné un exemple : " What is 1848 ? It is the date when...", "What is a telephone? It is a thing which...", [...]. Après plusieurs répétitions, elle a posé le même type de questions à propos du document. (M. Berthelot, p. 5)*

La méthodologie de l'approche communicative n'a en rien transformé le phénomène. La méthode interrogative reste centrale, comme elle l'était en méthodologie directe et très certainement dans les autres méthodologies.

Enseigner à communiquer en langue étrangère amène à s'interroger sur la nature des échanges verbaux dans la classe de langue. On doit à Sinclair et Coulthard (75 et 77) d'avoir mis l'accent sur les actes langagiers des participants de la situation scolaire et d'avoir ouvert la voie à l'étude de la communication professeur/élèves. On a pu dégager ainsi la fréquence lors de ces échanges d'un schéma canonique peu comparable aux interactions de la communication quotidienne :

**question du professeur ⇒ réponse de l'élève**  
**⇒ réaction du professeur.**

On avait cru qu'il était spécifique de l'enseignement traditionnel ou de la méthode directe [...] mais il subsiste encore dans les cours audio-visuels. [...]. Or l'on se rend compte aujourd'hui qu'il ne suffit pas d'utiliser des documents authentiques (conversations authentiques, articles de journaux, chansons) pour que les actes communicatifs de l'enseignant changent : il s'agit toujours de donner des consignes, corriger, évaluer, faire parler. Ainsi le professeur pose-t-il toujours des questions, même sur des dialogues ou textes authentiques, qui ne sont pas des demandes d'informations mais qui visent plutôt à faire parler l'étudiant pour s'assurer qu'il a compris ou qu'il sait dire en langue étrangère ce qu'il savait déjà dire en langue maternelle (contrôle de la

compétence linguistique). (S. Moirand, 1984, pp. 37-38)

Ces trois formes de généralisation, l'une induite par les observateurs et les deux autres par la réalité observée permettent de faire repérer aux étudiants différents problèmes. L'utilisation d'un terme générique comme " les élèves " montre que l'observation est centrée beaucoup plus sur l'enseignement que sur l'apprentissage. Les élèves sont considérés comme une entité. De plus, l'observation d'un même découpage du cours en séquences identiques d'une fois sur l'autre, et l'utilisation systématique du questionnement, peuvent avoir pour conséquence :

- soit de conforter les représentations scolaires antérieures des étudiants, (le schéma de cours est identique à celui qu'ils ont connu tout au long de leur scolarité) ;
- soit de découvrir ce schéma, en raison de leur position nouvelle d'observateur, et de le reproduire lorsqu'ils seront à leur tour enseignants. Nous retombons dans les deux cas dans le travers de l'observation reproduction.

Certes, une véritable formation commence à partir de l'observation du réel mais elle ne doit, en aucun cas, se limiter à cela. C'est à partir du repérage de ces problèmes et de leur explicitation pendant la formation que l'observation devient un outil complet de formation. Il faudrait dans ce cas distinguer " l'observation à fonction informative ", le rédacteur informe son lecteur de ce qu'il voit, de " l'observation comme point de départ de réflexions et d'innovations ". Les étudiants pourraient imaginer de nouveaux scénarii de classe à partir du questionnement des situations observées : un schéma de classe doit-il être unique pour permettre aux élèves de se repérer ou doit-il varier pour éviter d'engendrer la monotonie ? La variété des supports pédagogiques en LE permet-il de varier le schéma du cours ? Les emplois du

temps, tels qu'ils sont organisés actuellement, permettent-ils les innovations pédagogiques tant souhaitées, tout au moins dans les textes, par le gouvernement actuel<sup>226</sup> ? Compte tenu des situations observées, quelles nouvelles propositions pourriez-vous faire ? L'introduction de la pédagogie différenciée en classe de LE, permet-elle l'apparition de nouveaux schémas de classe ? etc..

Il est intéressant de noter qu'un apprenant débutant dans tout apprentissage cherche à généraliser, à repérer des régularités, à copier des modèles, qu'il s'agisse de l'apprenant en LE ou de l'enseignant en formation initiale. Ceux-ci ne passeront du repérages de régularités en LE ou en observation de classes, à la prise de conscience de l'hétérogénéité et donc de la complexité que très progressivement.

### **11.2.3. Fonction informative et sélection des données**

Si l'utilisation de termes génériques est une des difficultés de la description, la sélection des données empiriques en est une autre. Dans les deux introductions auxquelles nous nous référons<sup>227</sup>, l'absence de sélection entraîne une juxtaposition et une addition des données recueillies. Nous pensons qu'un observateur, en formation initiale, cherche à garder dans son rapport toutes les données empiriques qu'il a pu recueillir par peur de déplaire à l'enseignant lecteur. En multipliant les éléments, l'étudiant cherche à montrer à son lecteur unique qu'il a observé nombre de paramètres. L'énumération quantitative est le gage d'une "bonne" observation. Prendre des risques, en

---

<sup>226</sup> Par exemple, sur le site de l'Agence Éducation Emploi Formation (AEF) les dépêches, traitant de l'innovation pédagogique à l'école, se succèdent. Un atlas des innovations devrait être créé, après enquêtes, dans le primaire et le secondaire. " Selon les informations recueillies par l'AEF, les retours de courrier ne passeraient pas par la voie hiérarchique ". Cette phrase est assez éloquente pour se passer de commentaires. (Dépêche du 8/10/01) <http://www.l-aef.com>

éliminant certains éléments, semble aussi un travail préalable utile qui peut aider ensuite à sélectionner les éléments essentiels lors de la prise de notes pendant l'observation directe. En reprenant ces deux introductions des rapports de stage, il nous faut donc essayer de déterminer les critères d'un élément essentiel par rapport à un élément secondaire. En observant les paramètres donnés par les étudiants, il nous semble difficile de déterminer *a priori* les éléments essentiels des éléments secondaires. Tous les paramètres donnés peuvent avoir une importance. Ainsi, dans le premier rapport, les changements de place effectués chaque semaine par les élèves, peuvent sembler être un détail anodin mais peuvent jouer sur la communication et la prise de paroles en cours de LE. Certains élèves timides peuvent s'exprimer plus facilement lorsqu'ils sont proches de l'enseignant alors qu'ils n'osent le faire quand ils sont au fond de la classe. Nous dirions donc qu'aucun des éléments ne semble *a priori* à éliminer mais il ne devient essentiel que, si et seulement si, il est en lien avec un objectif ou des parties définies par le stagiaire. C'est donc la réflexion sur le ou les objectifs de la description qui peut aider les étudiants à déterminer et donc à sélectionner les paramètres essentiels des paramètres secondaires.

#### **11.2.4. Fonction informative et spécificités de l'enseignement/ apprentissage d'une LE**

Dans les rapports de stage, les étudiants abordent le problème de l'interaction, de la prise de parole, des silences, de la motivation, de la discipline en classe puisque le facteur relationnel et social est extrêmement essentiel en classe de LE. Cette constatation, même exposée naïvement, est intéressante car elle montre l'importance de l'affectif dans l'enseignement/ apprentissage des LE. Certains étudiants notent que la dédramatisation de l'erreur et les

---

<sup>227</sup> Cf. pp. 327-328.



encouragements de la part de l'enseignant facilitent la prise de parole chez les élèves.

#### Exemple n° 1

##### *Pédagogie de l'erreur*

*Il faut habituer les élèves à échanger car dans les autres disciplines ils n'y sont pas habitués. Leur silence s'explique le plus souvent par la peur de se tromper. Or, comme nous l'avons vu précédemment c'est le fait de faire des erreurs et de les corriger ensuite qui permet de faire accéder au sens implicitement. Ce qui est fondamental dans le principe d'approche communicative. Il faut donc aider les élèves à dépasser cette peur en la dédramatisant, et, en la faisant percevoir comme composante de l'apprentissage, c'est-à-dire en la faisant accepter comme étant nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère. Un des professeurs disait souvent : " S'il vous plaît, faites des erreurs ! ". Aux yeux des élèves une erreur n'est plus une faute. On ne les culpabilise pas et ainsi on ne freine pas leur désir de s'exprimer.[...]. (J. Leurs, p. 4)*

#### Exemple n° 2

*De plus, en début d'année, Mme T. a expliqué à ses élèves que pour progresser il fallait inévitablement commettre des erreurs ; en dédramatisant le fait de se tromper, elle a permis à ses élèves de ne plus hésiter à prendre la parole (tous les élèves produisent un discours, même si au début, certains ne font que répéter et servent de modèle énonciatif pour les autres élèves). (G. Raulet, p. 3)*

#### Exemple n° 3

*J'ai noté que le professeur cherche à tout prix à relativiser l'erreur de l'élève sans doute pour ne pas décourager l'élève en lui expliquant pourquoi son énoncé est incorrect et non pas en employant une attitude désagréable. (J. El Mernissi, p. 8)*

#### Exemple n° 4

##### *Pédagogie de l'encouragement*

*Les professeurs encouragent les élèves en permanence. Ils rebondissent sur les réponses qui ne sont pas complètes en poussant la réflexion de l'élève. Les élèves prennent ainsi confiance en eux car ils savent que s'ils n'y arrivent pas, ils seront patiemment assistés. En effet, les professeurs font preuve d'énormément de patience. Lorsqu'un élève est interrogé et qu'il ne peut pas répondre, souvent parce qu'il ne suit pas, le professeur demande à un autre élève de l'aider puis le fait répéter. (M. Berthelot, p. 8)*

#### Exemple n° 5

##### *Mise en place d'un climat de confiance*

*Pour créer une situation de communication au sein de la classe, il est nécessaire d'instaurer un climat de confiance. Le groupe d'élèves que constitue la classe est un groupe artificiel où résident des tensions. Des tensions entre élèves et professeur mais aussi entre les élèves eux-mêmes...]. L'importance des encouragements est essentielle : il faut donner aux élèves une information sur la qualité de leurs interventions.*

*L'enseignant doit expliciter, gratifier les bonnes réponses, " muy bien " " ok ", " good ". Ceci permet une valorisation de l'élève. Appeler aussi les élèves par leur prénom, comme je l'ai entendu lors des observations est important, et contribue à créer une plus grande complicité entre élèves et professeur. Tout ceci a pour but de casser l'aspect artificiel de la classe, de créer une ambiance spontanée, d'affectivité, par rapport à une langue différente de la langue maternelle. (M. Bodilis, p. 2)*

Une fois ce premier repérage effectué, dans la majorité des rapports, les étudiants notent que le développement de la compétence linguistique est principalement axé sur l'acquisition de la syntaxe au collège. Les cours sont souvent consacrés au maniement et à l'exploitation de structures grammaticales à l'oral et à l'écrit, ce qui ne motive guère les élèves.

#### Exemple n° 1

*Au primaire, il n'y a pas de grammaire proprement dite. Les règles de grammaire sont en fait employées inconsciemment. Par exemple, les élèves emploient " I like school " sans savoir que c'est le présent simple qu'ils utilisent car le professeur s'attache plus au sens qu'à la forme. [...]*  
*En ce qui concerne le collège, la grammaire est beaucoup plus théorique et elle regroupe l'agencement des mots dans l'énoncé. Dans cette optique, la place des mots dans la phase interrogative est régulièrement reprise de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, en raison des fréquentes erreurs des élèves. D'ailleurs, les professeurs appellent cette règle, la règle d'or. J'ai noté que les professeurs avaient tendance à privilégier la méthode déductive par rapport à la méthode inductive en donnant d'abord la règle puis des exemples pour illustrer la règle et ensuite des exercices d'application. J'ai en outre noté que la traduction des phrases grammaticales était essentielle dans le cours de M.-C. sans doute pour souligner les différences et les points communs entre la langue maternelle et la langue étrangère mais peut-être aussi pour que l'élève fasse le lien entre le sens de la phrase et la raison de l'utilisation de telle règle de grammaire ou de tel temps. (J. El Mernissi, p. 6)*

#### Exemple n° 2

*Si nous nous centrons sur l'aspect grammatical, il apparaît que c'est le plus souvent pour l'élève, l'aspect le plus rébarbatif et le plus ennuyeux de l'apprentissage d'une langue.[...]. L'appropriation des structures nouvelles passe par la répétition et le réemploi : les phrases sont répétées successivement par plusieurs élèves qui y apportent des améliorations ou des rajouts. (J. Leurs, p. 7)*

On voit combien les représentations des étudiants influent sur la description :

- dans le troisième exemple, l'étudiant note " qu'on leur demande de comprendre " *la logique grammaticale espagnole* " (nous soulignons) ;
- dans le quatrième exemple, l'étudiante prétend " qu'il n'y a pas de réel cours de grammaire ni au primaire ni au collège " même si l'étudiante décrit longuement la méthode d'enseignement de la grammaire au collège ! Il y a donc un écart entre la représentation implicite personnelle de l'observateur et la situation observée ;
- quant au dernier exemple où l'étudiant relie " approche communicative " à " grammaire explicite ", il permet de comprendre la tentative de l'étudiant de relier les notions théoriques enseignées à la réalité observée. Cette indication est intéressante pour les formateurs car elle prouve à quel point la formation devrait se dérouler en alternance, être un aller-retour entre réflexion théorique et observations sur le terrain. On voit ici la difficulté : l'approche communicative, et la compétence de communication telle qu'elle a été définie par D. Hymes, englobent tous les aspects de la langue (linguistique, socioculturel, discursif, référentiel et stratégique). Enseigner la grammaire explicitement peut tout naturellement s'intégrer dans cette approche puisque tous les supports et tous les savoir faire sont admis. L'étudiant relie donc approche communicative à grammaire explicite. Or, c'est à partir de ce point qu'il devrait y avoir un temps dans la formation pour réfléchir à l'enseignement de la grammaire par exemple et voir les différentes méthodes d'enseignement de celles-ci en fonction de l'évolution de l'enseignement/ apprentissage des langues. On perçoit ici que l'observation de la réalité (pas de cours de grammaire au sens traditionnel du terme en primaire et enseignement déductif de la grammaire au collège) est une condition nécessaire mais non suffisante à la formation. Une réflexion sur la définition du terme " grammaire ", les différentes manières possibles d'enseigner et de faire apprendre celle-ci, et surtout le nécessaire équilibre à établir entre toutes les activités d'apprentissage pour tendre vers une compétence de communication est indispensable. Or l'étudiant n'a pu avoir une vision globale en raison de la fragmentation des observations et des activités d'apprentissage récurrentes proposées. La formation a donc encore une fois un rôle à jouer puisqu'elle viendrait, après cette première

observation, compléter les lacunes de ces observations fragmentaires et répétitives.

En d'autres termes, c'est à partir de ces constatations que l'on voit combien un travail de type "méta", à partir des descriptions effectuées par les étudiants, serait souhaitable. L'analyse des diverses représentations et leur influence sur leur futur rôle d'enseignant seraient de précieux outils d'observation.

Ainsi, un travail de réflexion sur les représentations des étudiants, qu'il s'agisse d'une "logique" de la grammaire espagnole, d'un "vrai cours de grammaire" pour le second exemple ou de l'approche communicative et la place de la grammaire explicite au sein de cette approche pour le dernier exemple, seraient, dans un premier temps, une base de réflexion pour relier concepts et données empiriques sur le terrain. Cette approche pourrait servir de cadre à la formulation de problématiques puis à l'entraînement de résolutions de problèmes<sup>228</sup>. On pourrait ensuite élargir et relier cette réflexion par exemple au cadre des instructions officielles, aux représentations des enseignants observés et à leurs attentes vis à vis de leur public.

#### Exemple n° 3

*Au collège, des savoirs culturels mais aussi et surtout grammaticaux viennent s'ajouter. Il ne s'agit plus seulement pour les apprenants d'apprendre et de prononcer correctement des formules, on leur demande désormais de comprendre la logique grammaticale de la langue espagnole. (N. Marces, rapport de stage 2000/2001, p. 13)*

#### Exemple n° 4

*En primaire comme au collège, il n'y a pas réellement de cours de grammaire. [...].*

*Au collège, la grammaire n'apparaît qu'à la fin d'une leçon et sera traitée en français. Madame P. fait le choix d'une explication en français parce qu'elle a constaté que les élèves français ont beaucoup de problèmes*

---

<sup>228</sup> "Type de tâche complexe, pour laquelle l'élève [ ici l'observateur en formation initiale (nous ajoutons) ] doit, en tenant compte de son environnement d'enseignement/ apprentissage réfléchir par lui-même aux dispositifs et au choix des procédures et des procédés les plus efficaces ". (2001, p. 68)

*avec la grammaire allemande. L'enseignante évite de rajouter l'obstacle de la langue. De plus elle s'est mise en accord avec l'enseignante de français pour que les termes utilisés en grammaire soient les mêmes.*

*L'enseignante suit le manuel. Ce n'est pas très exhaustif. Le livre apporte quelques éléments en fonction du texte. L'enseignante annonce clairement l'objectif. Ce sera par exemple l'étude du datif. Contrairement au primaire, ce n'est plus intuitif. On part d'exemples mais les règles sont données. Ce n'est pas aux élèves de trouver les règles ce qui est dommage car la grammaire inductive favorise une meilleure mémorisation et permet à l'élève d'être actif dans ses apprentissages.*

*Ce n'est que dans les échanges oraux que l'enseignante utilise l'allemand afin d'apporter des corrections de grammaire. Elle utilise ici la méthode intuitive et montre les tableaux de grammaire auxquels l'élève peut se référer. (C. Samson, rapport de stage 2000/2001, p.6)*

#### Exemple n° 5

*L'approche communicative est la méthode employée en primaire et au collège. C'est au travers d'une grammaire explicite que les élèves prennent conscience des phénomènes linguistiques. Cette méthode implique deux démarches : soit la règle est donnée aux élèves et ils l'appliquent ensuite à des exemples, c'est la démarche déductive ; ou alors des exemples sont présentés aux " élèves qui les étudient par la suite afin d'induire la règle qui les organise : c'est la démarche inductive. En fait, la démarche inductive permet de susciter chez les élèves une réflexion sur la langue, car en les faisant observer, comparer des exemples, les élèves cherchent à comprendre. Quant à la démarche déductive, elle est surtout nécessaire avant de corriger par exemple des exercices, lorsque le professeur rappelle la règle à appliquer. L'enseignante utilise également la méthode interrogative qui permet de faire comprendre aux élèves le fonctionnement des questions et des réponses. Le but des enseignantes est de faire construire aux élèves des phrases grammaticalement correctes pour en faire quelque chose dans un contexte et une situation donnés (la situation d'énonciation). (J. Leurs, p. 6)*

Au plan de l'enseignement/ apprentissage de la culture, l'observateur en formation initiale est influencé par ce qu'il perçoit directement de la situation observée et la généralisation des observations est perceptible mais il ne peut encore percevoir les lacunes qui peuvent exister. Ainsi, il note que les enseignants s'appuient sur des documents didactisés ou authentiques pour sensibiliser l'élève à la culture étrangère, mais il ne réalise pas que ces activités de découverte pourraient être suivies d'une réflexion interculturelle qui

permettraient aux élèves de s'appuyer sur leur propre culture générale ou de découvrir à travers la culture étrangère, leur propre culture.

#### Exemple n° 6

*En ce qui concerne l'objectif culturel, les instructions officielles n'imposent pas de programme. Il s'agit " d'initier les élèves aux réalités les plus immédiates de la civilisation anglo-saxonne ". La culture est donc partie intégrante du programme. En sixième, il s'agit plus d'une initiation aux usages et modes de vie ; l'objectif culturel est donc présenté de manière implicite dans les dialogues et les illustrations. En troisième, l'introduction de la civilisation se fait à travers l'histoire anglo-saxonne (ex : la biographie d'Henry Ford, le rêve américain, etc.) ou des thèmes d'actualité (ex : de documents authentiques tels que des publicités anti-tabac) ou bien même des textes littéraires. C'est à travers l'exploitation de ces documents que les professeurs initient implicitement les élèves à la civilisation. Toujours par souci de cohérence, les professeurs se sont concertés en début d'année pour établir un projet commun et continu de la sixième à la troisième. En primaire, le professeur a choisi de concentrer l'introduction de l'objectif culturel sur une même période, en fin d'année. Cette dissociation des objectifs me semble risquée car ainsi on peut tomber dans le piège du cours magistral en langue 1 alors que le fait même de la part des instructions officielles de ne pas établir de programme rigide était, je pense, destiné à éviter ceci. (M. Berthelot, rapport de stage 2000/2001, pp. 6-7)*

#### Exemple n°7

Que ce soit au collège ou au primaire, l'objectif culturel tient une place peu importante. Au collège, les principales approches culturelles observées ont été des textes didactisés sur le livre sur John Lennon et le peuple Amish, quelques chansons, un quiz sur l'Australie et la visualisation de la vidéo Wallace et Gromit.

*A l'école primaire, il consiste essentiellement en l'explication de quelques traditions anglaises comme la Saint Patrick, de la différence entre Grande Bretagne, Angleterre et Royaume Uni. (J. El Mernissi, p. 7)*

#### Exemple n°8

*Réfléchir sur la culture étrangère, c'est avoir une réflexion sur sa propre culture et cela permet d'accepter les différences. La culture et la langue sont indissociables. On peut commencer à sensibiliser l'enfant à la culture dès l'école élémentaire.*

*Avoir une assistante d'anglais s'est avéré enrichissant pour les élèves de CM1 et CM2 dans la mesure où elle a vécu dans le pays : j'ai en tête en particulier un cours qui a eu lieu la dernière journée avant les vacances de février avec une classe de CM2.*

*Étant excités à l'idée des vacances toutes proches, les élèves avaient du mal à se concentrer. G a donc proposé astucieusement de faire un petit débat. Les élèves ont pu discuter, poser en français des questions diverses et variées, tout cela dans une atmosphère détendue. (M. Bodilis, p. 10)*

Le premier exemple montre que dans les manuels pour débutants, l'étude de la culture se fait principalement à travers l'apprentissage linguistique, en l'occurrence des dialogues. En revanche en troisième, les manuels proposent des documents semi authentiques sur un fait de société comme le rêve américain avec la biographie d'Henry Ford ou la lutte contre le tabagisme instaurée par les États-Unis. La culture savante est présentée par le biais de textes littéraires. Une mise en commun après ces observations, telles qu'elles sont décrites par les étudiants dans les rapports, aurait un impact important puisqu'elle permettrait de montrer les différentes manières d'aborder l'enseignement d'une langue-culture. Elles pourraient être complétées par de nouvelles propositions établies par eux.

De même, la dissociation des objectifs linguistiques et culturels soulignée par l'observateur dans le premier exemple est un des points de départ de réflexion sur la spécificité de l'enseignement/ apprentissage d'une langue-culture qui ne dissocie jamais ces deux objectifs. On peut également ajouter qu'une réflexion sur la notion d'interculturel, absente des manuels, serait un complément indispensable. Comme le souligne F. Haramboure dans sa thèse d'habilitation<sup>229</sup>,

L'analyse des documents présentés dans chaque dossier permet d'approfondir le traitement de la composante culturelle. Malgré leur nature extrêmement diversifiée [...] les supports valorisent les perceptions et les catégories des membres de la culture étrangère au détriment de celles de la culture d'appartenance des élèves [...]. L'intérêt interculturel de la mise en regard des perceptions des natifs et de celles des étrangers dans ce domaine n'est pas exploité même si les auteurs font appel à une multiplicité de points de vue. ( p. 129)

---

<sup>229</sup> Françoise Haramboure, habilitation à diriger les recherches, soutenue le 17 décembre 1998, document de synthèse.

De plus, il est important de noter et c'est, à notre avis, une grande difficulté, que la formation ou les représentations des enseignants observés ajoute une difficulté supplémentaire à l'observateur et ne doivent pas mettre en place des représentations fausses ou négatives, car l'étudiant en formation initiale n'est pas suffisamment armé pour mettre à distance les pratiques observées.

#### **11.2.5. Fonction informative et affect**

Dans la conclusion du rapport de stage, la fonction informative est différente puisqu'elle ne porte plus sur le savoir didactique. Elle prend une tournure personnelle. L'étudiant décrit ce que cette expérience a pu lui apporter tant sur un plan personnel que dans le cadre de son projet professionnel. Sur un plan personnel, les manifestations enthousiastes pour ce métier sont nombreuses : les termes d' " enrichissement ", de " passion ", se retrouvent très fréquemment. Le besoin de communiquer sa passion et de la transmettre aux élèves est souvent et fortement exprimé : ce stage a été " enrichissant au niveau relationnel ", « je souhaite...faire découvrir..... faire partager ce goût pour la culture et la civilisation anglaise ", " savoir transmettre ".

Sur un plan professionnel, il est intéressant de noter que certains étudiants ont bien perçu, malgré l'absence de mise en commun, des concepts didactiques essentiels comme " l'adaptation " " la créativité " " l'hétérogénéité " " le questionnement sur ses pratiques ", etc.. Les segments de phrase comme " l'enseignant doit être capable de se remettre en question ", " il doit déborder d'imagination ", " adapter les activités de façon à capter l'attention des élèves " comme dans les extraits qui suivent le montrent bien.



## Exemple 1

*Ce stage a été pour moi l'occasion de réaliser et de mieux comprendre les difficultés rencontrées par un enseignant, tant pour l'élaboration d'un cours, le choix des activités, que pour la mise en œuvre de ce travail. En effet, l'enseignant doit sans cesse être capable de se remettre en question en prenant en considération le public qu'il a en face de lui mais aussi il doit déborder d'imagination pour varier et adapter les activités de façon à capter l'attention des élèves. [...]. (N. Mercès, p. 9)*

## Exemple 2

*Ce stage a été une expérience très enrichissante, tant au point de vue personnel, relationnel que professionnel et a conforté mon désir de devenir enseignante. (S. Rigo, p. 11)*

## Exemple 3

*Ce stage d'observation de classes à l'école primaire et au collège a été une expérience particulièrement enrichissante pour moi. Me destinant à l'enseignement, j'ai pu percevoir les difficultés du métier grâce à mes observations sur le terrain. Mais l'anglais étant une passion pour moi, je souhaite par le biais de l'enseignement, faire d'une part découvrir la beauté poétique et musicale de cette langue et d'autre part faire partager ce goût pour la culture et la civilisation anglaises à d'autres élèves. (J. Leurs, p. 13)*

## Exemple 4

*Être enseignant, ce n'est pas seulement parler la langue, ce n'est pas seulement connaître un programme. C'est aussi savoir transmettre son savoir en se mettant à la portée des élèves, et aussi se remettre parfois en question. (G.Raulet, p 10)*

## Exemple 5

*J'ai tenté de monter à travers des situations observées sur le terrain, l'importance de la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. (J. El Mernissi, p.11)*

## Exemple 6

*Ces situations ont été pour mon projet très enrichissantes. Me placer en tant qu'observatrice et non en tant qu'élève, m'a permis d'avoir une autre vision du métier d'enseignant. (M. Bodilis, p. 11)*

### 11.3. La fonction explicative

On peut la regrouper avec la fonction informer, au sein d'une fonction générale que l'on pourrait intituler "construction du savoir". La fonction explicative est également une dimension importante de la description dans un mémoire professionnel. Elle sert à "comprendre", "faire comprendre", "transmettre" ou "construire" du savoir. Y. Reuter la définit ainsi :

Avec la fonction explicative, la dimension de construction du savoir (pour soi : heuristique ou orienté vers les autres : mathésique) est accentuée, souvent textuellement notée par des formules introductives ou conclusives : la description dit quelque chose, répond à une question, etc..

Au travers de cette fonction, il s'agit de comprendre, de faire comprendre, de transmettre ou de construire du savoir. La description s'appuie ainsi sur un savoir antérieur (du lecteur et/ou du texte) et élabore un savoir plus ou moins conforme à l'ancien savoir :

- elle confirme, exemplifie ou illustre un savoir antérieur ;
- elle précise un savoir antérieur ;
- elle modifie un savoir antérieur ;
- elle construit un savoir nouveau. (2000, pp. 127-128)

Les verbes utilisés relèvent d'opérations diverses : " confirme " " exemplifie ", " illustre ", " précise ", " modifie ", " construit ". Toutes ces opérations indiquent que l'on ne peut expliquer que par rapport au savoir que l'on possède. Ce sont donc nos connaissances qui donnent sens à la réalité observée et qui permettent de reconstruire du sens. On voit très nettement que l'explication porte à la fois, comme la fonction informative, sur deux dimensions : expliquer et s'expliquer.

L'explication dans un mémoire professionnel pose plusieurs types de difficultés :

Comme le soulignait M. Postic, la fonction explicative fait référence à la fonction causale. Or, la causalité en observation directe est un paramètre à utiliser avec grande précaution. Une cause peut produire plusieurs effets. Les effets ne sont pas toujours directement observables. Il peut y avoir des effets à long terme. Les explications sont toujours aléatoires en sciences humaines car l'explication d'un événement ou d'un comportement est liée à un faisceau de paramètres, souvent non identifiables. La fonction explicative est, dans les

rapports de stage, le plus souvent limitée à la description des savoir faire de l'enseignant observé, sur ses démarches pour introduire du lexique, faire comprendre, faire produire en LE, évaluer, etc.. L'observateur explique les techniques de l'enseignant.

L'explication dans un rapport de stage est parfois assimilée par les étudiants à la justification des actes des enseignants observés, en raison de leur difficile position d'observateur et de leurs connaissances théoriques limitées. Or, à notre avis, le rôle d'un observateur n'est pas de justifier, à la place de l'acteur, les actes de celui-ci.

*L'approche communicative est la méthode employée en primaire et au collège. C'est au travers d'une grammaire explicite que les élèves prennent conscience des phénomènes linguistiques. (J. El Mernissi, p. 4)*

Il arrive même que l'explication puisse être assimilée à de l'auto persuasion !

*La nouvelle conception de l'enseignement par l'apprentissage des langues (sic !) a tendance à recentrer l'apprentissage sur l'élève. Or, l'observation montre que cette méthode n'est pas mise en place dans toutes les classes. L'apprenant n'est pas encore "impliqué dans la recherche du fonctionnement de la langue et de la communication". L'élève n'est pas pris en compte dans son apprentissage, mais un pas est fait vers l'autonomie. (nous soulignons). (C. Samson, rapport 2000, p. 8)*

*L'enseignante n'est plus au centre de l'apprentissage, ce sont aux élèves de s'entraider, de se corriger. Ainsi, Madame J. donne le minimum de consignes. C'est à eux d'inférer l'objectif de l'activité. Ils sont plus libres puisqu'il n'y a pas de réelles structures données. (Ibid., p. 9)*

Pour les étudiants, expliquer, c'est relier un concept à une ou des données empiriques observées. L'explication porte alors sur la seule compréhension d'un concept. Relier n'est pas expliquer, c'est comprendre partiellement. Or, expliquer, c'est chercher à comprendre les intentions, les choix et les objectifs des acteurs de la situation pédagogique. Nous remarquons que l'étudiant rencontre des difficultés à chacune de ces étapes. Lorsque nous

parlons par exemple, du noyau dur de la méthode active pendant les cours théoriques, les étudiants ont ensuite des difficultés à relier le concept avec les données observées sur le terrain. La jonction entre le concept et les exemples concrets observés à partir de comportements est difficile à mettre en place : soit l'acception qu'ils donnent au concept est limitée soit les comportements qu'ils observent ne sont pas de nature assez nette pour être rattaché à un concept précis.

Prenons le concept de " méthode active ". Lorsqu'il y a un enseignement en face à face, n'y a-t-il pas mise en activité ? Le cours magistral, pourtant à l'inverse d'un cours en milieu scolaire, n'est-il pas lui aussi une mise en activité de la personne puisqu'il requiert de la part de l'apprenant des stratégies d'attention, d'écoute, de compréhension, de sélection de données pour la prise de notes ? En revanche, le questionnement de l'enseignant pendant les cours de LE peut-il toujours être considéré comme une véritable mise en activité de l'élève ? C'est donc en réalité la mise en relation du concept de méthode active avec le développement des capacités de l'élève pour lui permettre d'acquérir une compétence de communication qui peut permettre de construire du sens par rapport à la réalité observée.

Repartons maintenant de la distinction opérée par H. Besse qui considère que l'adoption d'un point de vue méthodologique dans l'étude des pratiques d'enseignement des langues implique la distinction de trois niveaux d'analyse :

- le niveau des hypothèses mises en jeu (d'ordre linguistique, psychologique, sociologique, technologique ou autre) ;
- le niveau des manuels ou des ensembles pédagogiques servant à exemplifier et à recommander ses pratiques ;

- le niveau des pratiques de classe par un enseignant pour des élèves ou des étudiants donnés pour une raison didactique.

Nous voyons alors une autre difficulté apparaître. En effet, le programme des cours porte sur l'évolution des méthodologies et l'analyse des manuels, c'est-à-dire sur deux des trois niveaux définis par H. Besse. L'observation de classe permet à l'étudiant d'aborder le troisième niveau, celui des pratiques de classe. Nous avons alors une cohérence dans le programme puisque l'étudiant est sensibilisé aux trois niveaux. Toutefois, cette cohérence doit être nuancée car la difficulté réside ensuite dans la manière de construire du sens à partir de ces trois niveaux. Comme le souligne C. Germain :

La plupart des auteurs qui s'intéressent à la question des pratiques de classe semblent s'entendre au moins sur un point : il s'agit d'une très grande complexité, où de très nombreux facteurs interagissent les uns avec les autres. [...] Or, si les pratiques de classe sont censées être le niveau de l'actualisation ou de la mise en œuvre – en plus complexe - dans un milieu donné, des hypothèses dégagées à un autre niveau, il est étonnant que les descriptions de l'enseignement fassent continuellement appel à des concepts qui paraissent n'avoir à peu près pas de rapport avec les concepts formulés dans ces hypothèses. (1989, p. 71)

Les étudiants se trouvent donc confrontés à cette difficulté sans en avoir pleinement conscience et cherchent à relier directement les concepts théoriques de la DLE avec les données empiriques qu'ils ont observées.

Si nous prenons une autre distinction établie cette fois par C. Puren, nous aboutissons à la même constatation. Celui-ci distingue, en didactique, trois niveaux :

- Le niveau *méthodologique* (méthodologie) comprend :
  - o la réflexion sur le comment enseigner/ apprendre/ enseigner à apprendre :

- l'élaboration/ développement/ opérationnalisation d'une méthodologie déterminée ou d'approches, démarches, méthodes et techniques isolées ;
- Le niveau *métaméthodologique* (didactique) inclut  
 Comparaison/évaluation de méthodologies différentes :
  - l'analyse des relations entre une méthodologie et les autres éléments ;
  - l'évolution historique des différentes méthodologies ;
- Le niveau *métadidactique* (didactologie) qui contient :
  - l'analyse du fonctionnement du champ didactique en relation avec son contexte institutionnel et social ;
  - l'évolution historique de la didactique ;
  - l'analyse et les propositions concernant :
    - l'épistémologie de la didactique ;
    - l'idéologie de la didactique ;
    - la déontologie de la didactique.

Or, nous voyons que les cours théoriques se situent au niveau métaméthodologique puisqu'ils décrivent historiquement les différentes méthodologies en les comparant. Cet apport est essentiel car ils donnent aux étudiants la possibilité de situer les méthodologies sur l'échelle du temps et de situer leurs observations par rapport au développement de la réflexion sur l'enseignement/ apprentissage en LE et de ces méthodologies. L'apport de termes nouveaux et spécifiques est un outil indispensable pour analyser et décrire les situations pédagogiques observées. En revanche, ces situations pédagogiques observées se situent au niveau didactique, au niveau du comment enseigner/ apprendre/enseigner à apprendre. Ces situations qui sont dans le " ici et maintenant " ne peuvent qu'être associées à la méthodologie la plus récente, l'approche communicative. Or, l'approche communicative, dans son objectif général, cherche à prendre en compte tous les paramètres de la

complexité de l'enseignement/ apprentissage des LE. Lorsque la notion de " compétence de communication " est abordée et définie comme la conjonction de plusieurs composantes : linguistique, socioculturelle, référentielle et discursive. Les étudiants qui observent ensuite le terrain considèrent que tout paramètre est inclus dans l'approche communicative. Outre, la complexité prise en compte par l'approche communicative, le morcellement du temps d'observation ne peut les conduire qu'à ce type de raisonnement. Entre deux cours observés, une mystérieuse compétence de communication a été mise en place.

#### Exemple n°1

*Les méthodes employées en fonction des objectifs*

*Objectif grammatical*

*L'approche communicative est la méthode employée en primaire et au collège. C'est au travers d'une grammaire explicite que les élèves prennent conscience des phénomènes linguistiques. Cette méthode implique deux démarches : soit la règle est donnée aux élèves et ils l'appliquent ensuite à des exemples, c'est la démarche déductive ; ou alors des exemples sont présentés aux élèves qui les étudient par la suite afin d'en induire la règle qui les organise : c'est la démarche inductive. En fait, la démarche inductive permet de susciter chez les élèves une réflexion sur la langue, car en les faisant observer, comparer des exemples, les élèves cherchent à comprendre. Quant à la démarche déductive, elle est surtout nécessaire avant de corriger par exemple des exercices, lorsque le professeur rappelle la règle à appliquer. L'enseignante utilise également la méthode interrogative qui permet de faire comprendre aux élèves le fonctionnement des questions et des réponses. Le but des enseignantes est de faire construire aux élèves des phrases grammaticalement correctes pour en faire quelque chose dans un contexte et une situation donnés (la situation d'énonciation). (J. Leurs, rapport 2000/2001)*

L'enseignement inductif et déductif des règles de grammaire et la méthode interrogative suffisent à prouver que le développement d'une compétence de communication a été mise en place.

#### Exemple n°2

*Les compétences de communication impliquées*

*Cette phase [d'interrogation initiale] fait appel à deux types de compétences de communication : tout d'abord la compétence de*

*compréhension orale puisque les questions posées par le professeur le sont dans la langue cible, mais également celle de production orale puisque les élèves sont amenés à produire des énoncés en réponse, même si l'on ne peut réellement parler de production car il s'agit généralement d'énoncés formatés dont le but est plus l'emploi automatisé de structures grammaticales que la libre expression. Les élèves ont donc très peu d'autonomie dans la production de leurs énoncés. Ceci est encore plus flagrant au collège où la plupart des énoncés produits sont directement liés au dialogue. Ainsi, les réponses aux questions posées se limitent souvent à une simple reprise des énoncés du dialogue. (A. Dalbavie, rapport 2000 /2001)*

À cette confrontation avec la complexité d'une méthodologie s'ajoute une difficulté supplémentaire. Sur le terrain, l'étudiant est confronté à l'éclectisme des pratiques didactiques. Cette forme d'éclectisme au niveau méthodologique diffère de l'éclectisme métaméthodologique. Il est plus aisé de décrire théoriquement les principaux concepts qui participent de l'approche communicative que de décrire le terrain observé et toutes les interactions qui s'y déroulent et de pouvoir les rattacher clairement et nettement à une méthodologie précise. Les outils que l'étudiant aura acquis pendant les cours précédant son observation sont une condition nécessaire mais non suffisante à l'observation et la description des situations pédagogiques. L'histoire des méthodologies se situe dans une perspective plus informative qu'explicative. Les étudiants ne peuvent décrire que pour informer l'enseignant lecteur de ce qu'ils ont vu. Nous remarquons donc que la fonction informative, dans un mémoire professionnel, est beaucoup plus développée que la fonction explicative.

#### **11.4. La fonction évaluative**

La fonction évaluative donne à voir d'une certaine façon et, ce faisant, " positionne tout autant l'objet décrit que le descripteur ainsi que l'image que celui-ci se construit du récepteur de la description " (*Ibid.*, p.131). Y. Reuter précise que la fonction évaluative prend des formes diverses selon les types



d'écrits mais qu'elle est prohibée ou du moins contrôlée dans des écrits scientifiques alors que, dans d'autres cas, elle est mise en valeur. Les objectifs de l'observateur varient selon sa fonction et influe sur la description, comme nous l'avons souligné au chapitre deux. L'observation-évaluation d'un inspecteur diffère totalement de celle de l'étudiant observateur. Observer n'est pas évaluer l'enseignant par rapport à des critères (souvent implicites). Observer consiste à décrire et prendre en compte les acteurs et les paramètres de la situation pédagogique observée, à interroger le réel. Invité à observer une classe, et non imposé comme l'inspecteur, l'étudiant se trouve dans une position qui, déontologiquement, ne lui permet de formuler aucune critique. Très souvent, il s'efface donc derrière une description la plus " objective " possible. Le positionnement oscille ainsi entre l'admiration inconditionnelle et la description sans commentaire des situations pédagogiques observées. Dans les rapports analysés, nous remarquons que pour ne pas évaluer, les observateurs décrivent la situation telle qu'elle se présente sans questionnement. Le déroulement du cours et les différentes phases sont énumérés. La majorité des rapports lus ces dernières années et huit des rapports analysés se présentent ainsi<sup>230</sup>. D'autres décrivent la situation observée en reprenant à leur compte la position de l'enseignant observé. Ce rapport permet difficilement de discerner l'opinion de l'enseignant observé de celle de l'observateur.

*La priorité étant donnée à la langue orale, le recours à la langue écrite doit respecter deux conditions : - rester très limité - n'intervenir qu'après une présentation orale des éléments présentés. Au primaire, il ne devrait pas y avoir recours à l'écrit mais comme l'explique l'enseignant "ça permet aux élèves d'avoir une trace". En effet, les paroles s'envolent et les écrits restent. L'écrit fonctionne comme un support qui*

---

<sup>230</sup> Cf. annexe XXXI, pp. 416-427.

*aide la mémorisation, sans cela l'élève se sentirait dérouté.* (E. Batista, p. 8)

Toutefois, le lecteur perçoit, par petites touches, les jugements positifs ou négatifs émis par l'observateur. Ainsi, dans le premier rapport<sup>231</sup>, “ la violence reste mineure grâce à la politique de surveillance menée par l'établissement ” (l.7) ; “ les murs des collèges n'étaient pas décorés ” (l.15) ; “ il n'y avait pas de salle exclusivement réservé à l'enseignement de l'anglais ” (l.17) ; puis, dans le second rapport, “ quelques vieux posters allemands collés au mur , ce qui n'égayait pas véritablement la classe ” (l. 42-43) “ Les bureaux étaient disposés en colonnes, ce qui ne facilitait pas la communication ” (l.44-45) renvoient explicitement à un jugement.

Le regard critique ne porte pas directement sur l'enseignant mais plutôt sur les conditions, le cadre, ce qui est visible, ce qui “ saute aux yeux ” et qui a pu choquer l'observateur. Ainsi, l'exemple de la décoration des murs qui revient plusieurs fois dans les rapports est particulièrement représentatif de ce phénomène. Ces observations, en apparence superficielles, peuvent avoir une valeur symbolique : par analogie, les murs vides renverraient l'image d'une pédagogie peu vivante, les “ vieux posters ” impliqueraient un jugement négatif sur l'actualité de la méthode d'enseignement/ apprentissage. On peut peut-être les lire comme des images d'une observation plus profonde que le stagiaire n'a pas pu ou voulu, consciemment ou non, exprimer autrement.

### **11.5. La fonction positionnelle de l'observateur**

La fonction positionnelle prend en compte le contexte dans lequel se déroulent l'observation et la description. Selon Y. Reuter,

Le scripteur prend place – qu'il en ait conscience ou non – dans un espace social (juridique, scientifique,

---

<sup>231</sup> Cf. pp. 327-328.

esthétique, scolaire...) qui lui impose des normes (en matière de description comme pour tout autre fonctionnement textuel. Et, en fonction de leur maniement, il occupera une position donnée, parmi d'autres possibles, plus ou moins gratifiante. Cela explique d'un côté les différences entre les fonctionnements descriptifs selon les champs sociaux, les genres au sein de ceux-ci, les degrés de maîtrise, etc., et de l'autre, les divergences au sein de ces champs. (2000, p. 145)

L'étudiant en module de pré professionnalisation occupe deux " espaces sociaux " : en tant qu'observateur et en tant qu'étudiant, ce qui lui impose de connaître les normes de ces deux contextes. Le premier contexte lui permet de découvrir et d'appliquer les règles éthiques et déontologiques particulières à un observateur. Chercher à décrire " le moins subjectivement possible " <sup>232</sup> pour comprendre les actions et les interactions qui se déroulent dans la classe de LE est une fonction essentielle qui, à notre avis, rejoint la spécificité de l'enseignement/ apprentissage d'une LE. L'observateur découvre l'altérité, l'Autre dans ses différences, comme le fait l'apprenant en LE. Décrire pour comprendre les objectifs et les intentions de l'enseignant est également un apprentissage à la différence. Pour ce faire, une réflexion sur la place et les limites que l'observateur doit respecter a lieu avant le début du stage d'observation. Les échanges avec les étudiants nous prouvent chaque année l'importance de cette mise au point. Cependant, comme nous l'avons déjà souligné, cette position est difficile à tenir : Il leur faut montrer que le rapport n'est ni une simple énumération des activités d'apprentissage observées ni un jugement sur les comportements de l'enseignant qu'il a pu observer. Cependant décrire sans analyser ne joue pas un réel rôle formatif. Nous touchons aux limites de l'observation directe. Transformer les problèmes rencontrés par un

enseignant observé dans un contexte particulier, à un moment donné, en problématique générale avec un formateur accompagnant, est donc la suite nécessaire et obligatoire de l'observation directe.

Par ailleurs, le rapport de stage se situe dans un cadre de formation universitaire. Cet espace social possède d'autres normes. Ainsi le style et l'expression entrent pour une part importante dans l'évaluation du rapport. Ils participent également au développement et à la construction de la pensée<sup>233</sup>. Or, les rapports de stage, rédigés en langue maternelle, mettent en lumière de nombreuses difficultés (problème de registres de langue par exemple). Une réflexion sur la communication et les différentes formes qu'elle revêt est non seulement indispensable pour l'enseignement/ apprentissage d'une LE mais également en langue maternelle. Montrer aux étudiants de quelle manière le modèle SPEAKING<sup>234</sup> de D. Hymes est utilisable, à la fois dans les manuels et dans un rapport de stage, nous semble primordial. Faciliter la lecture à un lecteur, même si celui-ci possède une compétence supérieure à celle du rédacteur, pose des contraintes : définir précisément les termes utilisés en début et tout au long du rapport, relier les titres au texte des différentes parties et les différentes parties entre elles en s'appuyant sur les mêmes éléments, différencier langue écrite et orale participent de la compréhension et du confort de lecture et joue un rôle important dans l'évaluation du rapport. Encore une fois, le volume horaire du module ne permet pas cette mise en place.

---

<sup>232</sup> Nous employons cette tournure à dessein puisque l'objectivité totale n'existe pas.

<sup>233</sup> Cette remarque, comme les précédentes, valent tout autant pour notre travail !

<sup>234</sup> Le modèle SPEAKING analyse les différentes composantes d'une situation de communication : le cadre physique et psychologique de l'échange (S), les participants et leurs caractéristiques socioculturelles et psychologiques (P), les finalités de l'activité de communication (E), le contenu du message et sa forme (A), la tonalité détaillée de ce message sur le plan linguistique et paralinguistique (K), le moyen de

L'analyse de ce cadre social peut être affinée. Dans ses travaux de recherche, I. Delcambre a comparé ainsi deux séries de mémoires élaborés par de futurs professeurs de lycées et de collège en lettres et en biologie, disciplines suffisamment éloignées pour permettre d'appréhender des différences notables. Une de ces différences porte sur la description du groupe classe : les stagiaires en sciences humaines décrivent de manière très visuelle la classe. C'est une description qui se rapproche de l'écriture réaliste et qui, le souligne-t-elle, " correspond à une expérience de vie et non à une construction théorique ". En revanche, dans les mémoires de biologie, les descriptions de classes s'accompagnent de graphiques ou de tableaux statistiques et, dans le corps du mémoire, les futurs enseignants ne font jamais référence aux termes d' "élèves " ou de " classe " alors que la description qui suit ces titres correspond, en réalité, à ces termes. I. Delcambre souligne l'importance des valeurs implicitement transmises par les disciplines sur le comportement, conscient ou non, des futurs enseignants.

La description de classe [dans les mémoires de biologie] n'a pas ici une fonction de visualisation, comme c'était principalement le cas dans les mémoires de lettres. Ou du moins, ce qui est donné à voir, c'est une conception de l'observation scientifique qui devient, en outre, un modèle de référence pour la conception de l'enseignement : l'enseignant se situe en position d'extériorité par rapport au milieu où il évolue. Il prend des informations pour agir au mieux, mais il ne se pense pas comme pouvant être modifié en retour par la réaction du milieu auquel il s'adresse.

La confrontation interdisciplinaire rend manifeste la fonction positionnelle de ces discours descriptifs, chacun référant à des champs épistémologiquement différents et qui peuvent être constitués en valeurs de référence des différentes disciplines. (1999, p. 57)

---

communication (I) les normes socioculturelles qui régissent la communication (N) et le type d'activité du langage (G).

On retrouve dans l'analyse des rapports de stage des étudiants de pré professionnalisation les mêmes caractéristiques. La description de la classe n'est accompagnée ni de graphiques ni de statistiques, mais le développement et l'apprentissage de la communication en LE sont centrales. Les étudiants observateurs se focalisent sur l'ambiance et les relations interpersonnelles des acteurs de la situation pédagogique observée qui leur semblent un facteur psychologique et affectif essentiel pour favoriser le développement de la communication en LE. La disposition matérielle de la classe, les horaires des cours, leur place au sein de l'emploi du temps, sont également repérés comme des éléments qui peuvent faciliter ou, au contraire, gêner la communication.

#### Exemple 1

*La disposition des bureaux était classique, en colonnes, à l'exception d'une classe disposée en U. (J. Leurs, p. 2)*

#### Exemple 2

*Les bureaux sont disposés en file, face au bureau du professeur avec d'un côté les filles et de l'autre les garçons. (N. Mercès, p. 8)*

#### Exemple 3

*La classe d'espagnol regroupe 7 élèves issus de 2 classes de CM2 différentes et se déroule dans une salle de garderie vétuste et sombre, le jeudi et le vendredi, par séance de 45 minutes. L'enseignante doit replacer chaque fois les tables en demi-cercle et ne pas oublier de prendre le magnétophone, rangé dans une autre salle, deux étages plus haut.*

*Au collège, en revanche, les sixièmes et les troisièmes disposent d'une salle moderne, claire et réservée à l'enseignement de l'espagnol (un aménagement spatial en "U", un équipement audiovisuel permanent et une décoration évolutive, illustrant les différents thèmes abordés). (G. Raulet, p. 1)*

#### Exemple 4

*L'école primaire a une salle réservée aux cours d'allemand. C'est une salle spacieuse, les grandes fenêtres donnent sur une rue calme et éclairent la pièce. Sur les murs jaune paille, sont accrochées quelques affiches reprenant en grande partie le travail accompli par les enfants dans les leçons précédentes.*

*Le matériel est neuf, les chaises ainsi que les bureaux ne sont pas fixés. Ceci permet une certaine mobilité. L'enseignante peut ainsi changer librement la disposition de la classe selon les exercices, les étapes de la séance. La priorité est donnée à la disposition en cercle de telle sorte que chacun puisse croiser le regard des autres, favorisant ainsi la*

*communication entre les élèves. Chacun peut voir l'enseignante qui peut elle-même voir tout le monde. (C. Samson, p. 1)*

Les étudiants soulignent l'importance du savoir être de l'enseignant pour motiver l'élève, dédramatiser l'erreur, créer une atmosphère agréable, encourager, faciliter l'apprentissage de la LE et de celui des élèves. La communication est beaucoup plus développée dans les classes primaires et en sixième. L'enthousiasme et la participation spontanée sont permanents, ce qui n'est plus le cas dans les classes d'adolescents. Ainsi la nature de l'objet enseigné influe sur le cadre de la formation et oriente la pensée même des futurs enseignants.

Nous pouvons donc au terme de cette analyse souligner que les différentes fonctions de la description décrites par Y. Reuter n'ont pas la même importance dans les rapports de stage du module de pré professionnalisation. Celles-ci peuvent être hiérarchisées. La fonction informative est la plus valorisée de toutes puisque les étudiants sont en début de professionnalisation. La fonction explicative, plus complexe à aborder pour les étudiants en raison de leur absence d'expérience professionnelle et de leur savoir restreint dans le domaine de la DLE, tient une place beaucoup plus restreinte. La fonction évaluative est plus effacée pour des raisons déontologiques. Nous avons pu, grâce aux distinctions opérées par Y. Reuter, comprendre et cerner certaines difficultés inhérentes à l'élaboration d'un rapport de stage en formation initiale. Ces premiers jalons mettent en lumière l'importance d'un entraînement et d'une réflexion sur les fonctions de la description, outil indispensable dans une formation à l'observation. La transformation du module de pré professionnalisation de licence en module obligatoire, dans le cursus universitaire, contribuerait par l'augmentation du volume horaire à une meilleure

préparation aux concours d'entrée des IUFM et améliorerait qualitativement la professionnalisation des enseignants en LE. Elle serait symboliquement une reconnaissance institutionnelle.



## CONCLUSION

“ Interroger le passé pour mieux comprendre le présent et imaginer l’avenir ”<sup>235</sup>. Tel est le sens de notre travail. L’étude de la place et du rôle de l’observation de classes en langue étrangère nous a permis de comprendre l’influence primordiale de tout contexte sur les formations initiale et continue d’enseignants. Ainsi, la faible reconnaissance institutionnelle de la didactique au sein de l’université pour le module de pré professionnalisation ne permet pas aux formateurs d’exploiter les observations de classe avec les étudiants. Le rattachement de la Maîtrise de FLE à une UFR, les sciences du langage, dont la vocation première, comme son nom l’indique, est de réfléchir sur le langage en tant qu’objet scientifique et non sur la langue en tant qu’objet didactique, oriente vers une formation axée sur l’enseignement théorique de concepts provenant de disciplines connexes et susceptibles d’intéresser la didactique. Si le contexte institutionnel est important, le rôle de l’histoire des méthodologies tout particulièrement dans le domaine du FLE, est tout aussi essentiel. La MAV de la première génération, tout à la fois outil méthodologique et outil de formation, a entraîné ainsi une confusion regrettable entre ces deux termes. Si elle perdure dans la formation, c’est que l’enseignement d’une méthodologie préétablie et strictement définie entretient l’illusion de la cohérence. Or, cette dernière se fonde sur la seule cohérence interne à cette méthodologie qui ressemble davantage à un mode d’emploi simplifié, pour ne pas dire simpliste, de l’enseignement/ apprentissage des langues. Philippe Carré souligne ainsi :

Il en est de la formation comme des autres variables d’action des organisations : elle ne peut agir sans références à l’histoire et à la culture ; une politique

---

<sup>235</sup> Cf. bibliographie *La formation en question*, 1999, Galisson, R., Puren, C., p. 61.

de formation est l'héritière des pratiques antérieures, des traditions qui en résultent, dont les différents acteurs – dirigeants, hiérarchiques, salariés, partenaires sociaux – sont à la fois les promoteurs ou les témoins, les militants et les pourfendeurs. Aussi plutôt que de les négliger, il est au contraire nécessaire de savoir inscrire sa politique en référence à ces pratiques, que ce soit pour les continuer ou au contraire pour rompre avec elles. (1999, p. 356)<sup>236</sup>

La description de ces dysfonctionnements a joué un rôle positif et dynamique puisqu'elle nous a permis de proposer de nouveaux outils. Ces outils doivent cependant répondre à certains critères précis car il leur faut, rappelons-le, tenir compte à la fois de la complexité de la situation pédagogique observée, des spécificités du cours de LE et de la mise en application du concept de centration sur l'apprenant. Un seul outil ne peut répondre à ces exigences multiples et complexes. La multiplication des outils proposés, leur forme et leur nature diverses, permettent de mieux appréhender, sans toutefois y parvenir totalement, l'éclectisme du terrain observé. La cohérence revêt alors une autre forme : la perception de l'éclectisme du terrain renvoie à l'éclectisme des outils d'observation. Ces outils doivent avoir une fonction heuristique qui permet à l'observateur tout à la fois d'adapter les outils à ses finalités professionnelles et/ou personnelles et aux contextes dans lesquels il exerce. L'observateur est actif puisqu'il construit à partir d'un "outil trame". Le caractère formatif se trouve autant dans la construction de l'outil que dans l'analyse incomplète et imparfaite qu'il pourra en tirer. En outre, ces outils d'observation ne peuvent être ni finis, prêts à l'emploi comme l'étaient les grilles d'observation, ni normatifs : l'observation-reproduction, en raison de ses limites, ne convient pas. L'observation de classes pose implicitement le rôle et la

---

<sup>236</sup> *Traité des sciences et des techniques de la formation*, sous la direction de Philippe

définition de la didactique. Assimiler la didactique à une méthodologie est dangereux car il asservit l'enseignant qu'il soit formateur ou en formation. Concevoir l'observation comme une réflexion et une analyse, en un mot une observation active, redonne au sujet observant sa place. L'admettre, c'est reconnaître que les formations d'enseignants peuvent être conçues non plus dans une optique de transmission du savoir mais dans celle d'une construction du savoir. C'est rejoindre en cela l'objectif général de la DLE : réfléchir en permanence sur le comment/enseigner apprendre. L'observation de classes ne peut être un outil de formation que si elle respecte ces règles.

De plus, cette construction du savoir sous-tend le choix d'une théorie implicite de la formation : celle d'un sujet social actif qui construit son histoire et sa professionnalisation en interaction, au même titre que l'apprenant construit son savoir et sa compétence en LE également en interaction. On considère ainsi que la construction du savoir par le sujet social actif en formation est un processus de transformation dans lequel le formateur n'est pas le seul maître. Former, c'est donc expliquer quelque chose avec quelqu'un. " Le formateur est donc un médiateur qui souhaite favoriser l'inter-transformation de " s'éduquants ". Il croit que le savoir se construit et se passe dans l'interaction avec d'autres"<sup>237</sup>.

Dans le cadre de notre recherche, tout ceci implique que la formation des enseignants doit se construire à partir d'une certaine progression. Poser une théorie générale de formation choisie et l'explicitier avec les acteurs de la formation et des situations pédagogiques observées permet ensuite de replacer l'observation de classe en langue étrangère dans le même cadre. Cette partie

ne doit pas être omise sous peine de transformer la conception initiale de la formation. S'en tenir uniquement à l'analyse de pratiques et ne venir chercher que le renouvellement de pratiques de classes aboutit à une théorie mécaniciste de la formation. C'est dans la globalité et la dimension humaniste que l'observation de classes et particulièrement en langues et cultures étrangères doit être abordée.

Nous ne pouvons nous empêcher, avant d'achever d'écrire ses lignes, de resituer notre propre travail dans le contexte où il s'est déroulé. Pour cette raison, nous rendons hommage, par delà le temps et les modes, à celui qui avait de toute évidence depuis longtemps fait siens les principes que nous venons d'évoquer, Michel de Montaigne :

[...] Je voudrais aussi qu'on fût soigneux de lui [l'enfant] choisir un conducteur, qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine : et qu'on y requit tous les deux mais plus les mœurs et l'entendement que la science : et qu'il se conduisît en sa charge d'une nouvelle manière. On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir ; et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. [...] Qu'il ne lui demande seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance. Et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie. Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui mette en cent visages, et accommoder à autant de divers sujets pour voir s'il l'a bien pris et bien fait sien, prenant l'instruction son progrès, des pédagogismes de Platon. C'est témoignage de crudité et indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée : l'estomac n'a pas fait son opération, s'il n'a fait changer la façon et la forme, à ce qu'on lui avait donné à cuire. Notre âme ne branle qu'à crédit, liée et contrainte à l'appétit des fantaisies d'autrui, serve et captivée sous l'autorité de leur leçon. On nous a tant assujettis aux cordes, que nous n'avons plus de franches allures : notre vigueur et liberté est éteinte. [...] Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais

---

<sup>237</sup> Cf. G. Leclerc, *Ibid.*, p. 426.

elles en font après le miel, qui est tout leur ; ce n'est plus thym, ni marjolaine : Ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et les confondra, pour en faire un usage tout sien : à savoir son jugement, son institution, son travail et étude ne vise qu'à le former. Qu'il cèle tout ce de quoi il a été secouru, et ne produise que ce qu'il en a fait. (2001 : p. 233)<sup>238</sup>

Tout ce travail, bien modeste en comparaison de la densité du sujet et de tous les enjeux qu'il aborde, doit lui aussi se situer dans une perspective humaniste de la raison éclairée. Nous souhaitons que d'autres, après nous, puissent le reprendre, l'améliorer et le développer.

---

<sup>238</sup> Michel de Montaigne, 1595, " Les Essais ", Nlle éd. annotée par Jean Céard, 2001, coll. " classiques modernes ", Varese, Éd. Le livre de poche, 1853 p.

## **ANNEXES**

## INDEX TERMINOLOGIQUE

## A

- Acte pédagogique**, 72, 73, 74, 103, 273  
**Analyse qualitative**, 4, 13, 109, 110, 119, 120, 121, 122, 124, 127, 129, 243, 247, 248, 261  
**Analyse systémique**, 37, 38, 42, 44, 46, 51, 54, 55  
**Applicationnisme**, 156, 174  
**Apprenant**, 11, 12, 56, 120, 140, 141, 142, 147, 151, 152, 154, 163, 167, 168, 178, 181, 191, 200, 205, 206, 209, 214, 217, 224, 225, 226, 227, 228, 232, 235, 236, 237, 238, 244, 245, 246, 255, 262, 265, 266, 269, 276, 282, 283, 284, 286, 289, 290, 292, 312, 328, 343, 355, 356, 363, 370, 371  
**Apprentissage**, 5, 12, 28, 29, 35, 40, 41, 43, 45, 55, 59, 67, 71, 79, 81, 85, 99, 101, 119, 128, 134, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 155, 156, 158, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 174, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 215, 217, 218, 220, 223, 225, 226, 227, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 242, 244, 245, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 278, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 293, 295, 296, 298, 308, 310, 311, 314, 318, 325, 328, 330, 331, 335, 336, 337, 338, 339, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 351, 353, 355, 358, 362, 363, 364, 366, 367, 369, 430, 432, 435, 436, 437, 438  
**Approche communicative**, 11, 12, 140, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 169, 170, 171, 174, 175, 184, 185, 187, 191, 193, 194, 200, 201, 205, 227, 236, 245, 255, 268, 309, 341, 345, 347, 348, 349, 355, 358, 359, 360

## B

- Béhaviorisme**, 84, 99, 203

## C

- Cognitivism**, 4, 85, 139, 204  
**Complexité**, 3, 4, 8, 11, 12, 13, 16, 20, 22, 29, 31, 34, 35, 36, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 58, 59, 62, 75, 83, 85, 86, 93, 96, 99, 100, 105, 106, 109, 119, 121, 133, 138, 144, 148, 149, 151, 152, 168, 173, 176, 183, 187, 189, 210, 213, 217, 252, 257, 262, 264, 276, 294, 298, 303, 336, 343, 357, 359, 360, 370  
**Comportement**, 30, 57, 63, 64, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 83, 91, 92, 97, 98, 104, 106, 107, 114, 139, 142, 220, 294, 320, 337, 340, 354, 365  
**Concept**, 5, 55, 69, 105, 106, 112, 138, 139, 147, 152, 164, 166, 167, 197, 202, 212, 213, 214, 220, 228, 242, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 268, 270, 272, 281, 282, 288, 291, 293, 300, 306, 311, 313, 314, 318, 319, 355, 356, 370

- Conceptualisation**, 5, 113, 118, 138, 261, 262, 266, 267, 281, 435, 439  
**Configuration**, 111, 264, 270, 271, 291  
**Constructivisme**, 4, 53, 133, 200, 202, 204, 207

## D

- Description**, 4, 5, 8, 14, 20, 30, 32, 33, 46, 47, 50, 54, 67, 69, 77, 96, 106, 112, 120, 121, 128, 137, 139, 145, 150, 151, 164, 176, 178, 184, 186, 193, 196, 211, 212, 218, 225, 226, 229, 243, 245, 247, 257, 263, 264, 266, 276, 289, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 307, 308, 311, 312, 314, 316, 319, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 330, 331, 333, 334, 338, 343, 346, 353, 354, 355, 360, 362, 363, 365, 366, 367, 370, 433, 435, 437, 438  
**Didactique des langues étrangères**, 5, 8, 51, 54, 59, 261, 282, 432, 435, 438, 439, 440, 441  
**Didactologie**, 1, 358, 432, 435, 438, 439  
**Données**, 4, 5, 17, 32, 46, 47, 53, 62, 69, 72, 73, 74, 80, 83, 86, 87, 91, 103, 110, 113, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 148, 150, 151, 160, 197, 206, 212, 213, 229, 251, 254, 256, 261, 262, 263, 271, 279, 291, 293, 297, 299, 300, 303, 306, 308, 311, 318, 319, 321, 324, 333, 335, 343, 348, 349, 355, 356, 357, 433, 441

## E

- Éclectisme**, 51, 143, 161, 167, 169, 170, 187, 229, 334, 360, 370, 435, 439  
**Enseignant**, 5, 8, 10, 11, 13, 27, 28, 29, 40, 43, 50, 56, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 91, 97, 106, 107, 108, 111, 124, 126, 136, 137, 142, 143, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 161, 166, 167, 169, 171, 175, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 189, 192, 196, 197, 200, 201, 205, 206, 207, 209, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 244, 245, 248, 250, 252, 253, 254, 262, 263, 265, 267, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 281, 283, 284, 287, 288, 289, 290, 293, 294, 296, 300, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 318, 327, 329, 335, 337, 339, 340, 341, 343, 345, 346, 348, 352, 353, 355, 356, 357, 360, 361, 362, 363, 365, 367, 371, 435, 441  
**Épistémologie**, 53, 119, 136, 138, 203, 205, 282, 358, 435, 439  
**Évaluation**, 9, 11, 41, 80, 103, 107, 108, 109, 136, 145, 179, 180, 223, 285, 299, 304, 305, 309, 358, 361, 364, 430, 440  
**Explicitation**, 5, 9, 41, 128, 212, 222, 230, 238, 250, 278, 295, 297, 298, 319, 320, 321, 342

## F

- Finalité de l'observation**, 13, 109, 190, 194, 208  
**Fonctions de la description**, 5, 14, 297, 298, 322, 367

**Formation.** 1, 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 25, 27, 28, 29, 36, 40, 46, 48, 50, 51, 54, 58, 59, 62, 63, 64, 71, 77, 78, 86, 90, 99, 101, 103, 107, 109, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 128, 130, 132, 135, 136, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 176, 177, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 223, 224, 226, 228, 232, 234, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 249, 251, 252, 254, 255, 258, 260, 262, 263, 266, 267, 269, 270, 272, 279, 281, 284, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 313, 314, 315, 317, 318, 319, 320, 321, 324, 331, 333, 336, 342, 343, 347, 348, 349, 352, 364, 367, 369, 370, 371, 430, 432, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 442

**Français langue étrangère.** 4, 7, 9, 10, 27, 153, 157, 164, 192, 285, 287, 312, 431, 435, 436, 439, 442

## G

**Grilles d'observation.** 3, 5, 13, 69, 74, 75, 78, 81, 82, 128, 242, 243, 248, 252, 298, 308, 370

## H

**Hétérogénéité.** 150, 158, 168, 198, 257, 332, 334, 343, 352

## I

**Interaction.** 5, 15, 29, 34, 44, 45, 51, 61, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 76, 79, 93, 103, 104, 105, 114, 139, 147, 150, 177, 179, 186, 192, 202, 204, 217, 218, 224, 228, 230, 235, 237, 241, 242, 261, 270, 271, 274, 287, 291, 335, 340, 344, 371, 431, 433, 441

## L

**Langage.** 5, 10, 49, 82, 101, 153, 223, 224, 225, 226, 228, 232, 236, 246, 295, 302, 303, 313, 314, 315, 316, 317, 340, 365, 369

**Langue étrangère.** 4, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 41, 45, 56, 86, 133, 134, 139, 141, 144, 145, 146, 151, 152, 153, 157, 158, 171, 173, 186, 187, 191, 200, 201, 206, 217, 223, 224, 226, 227, 231, 232, 235, 304, 338, 341, 345, 346, 353, 369, 371, 432, 434, 438, 439, 440

**Langue-culture.** 181, 182, 183, 192, 277, 287, 351

## M

**Manuel.** 5, 156, 157, 160, 161, 166, 167, 191, 210, 239, 245, 265, 268, 270, 286, 288, 313, 317, 328, 339, 349, 434

**Méthode.** 3, 5, 16, 17, 23, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 48, 50, 58, 90, 94, 98, 151, 156, 175, 191, 209, 227, 229, 235, 245, 246, 250, 254, 257, 258, 261, 262, 264, 268, 308, 324, 339, 341, 346, 347, 349, 355, 356, 359, 362, 433, 434, 436, 437

**Méthodologie.** 11, 13, 20, 37, 111, 112, 116, 118, 120, 143, 144, 160, 161, 165, 167, 168, 169, 170, 174, 187, 191, 192, 205, 209, 210, 227, 244, 245, 248, 250, 257, 258, 267, 268, 282, 313, 336, 338, 341, 357, 358, 360, 369, 371, 433, 435, 439, 441

**Milieu.** 9, 36, 41, 45, 54, 56, 74, 75, 79, 89, 97, 98, 127, 128, 130, 134, 141, 147, 148, 152, 162, 163, 172, 178, 180, 181, 182, 183, 186, 190, 191, 192, 193, 198, 202, 204, 207, 219, 227, 230, 237, 251, 252, 275, 276, 277, 278, 283, 284, 285, 287, 290, 292, 293, 303, 309, 336, 356, 357, 365

**Modèle.** 3, 4, 5, 11, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 47, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 71, 76, 77, 79, 83, 87, 88, 115, 116, 120, 139, 146, 170, 177, 178, 180, 181, 183, 185, 189, 195, 200, 205, 207, 208, 213, 214, 215, 216, 217, 223, 226, 257, 264, 272, 273, 274, 276, 278, 281, 282, 283, 284, 287, 289, 291, 293, 308, 310, 336, 340, 345, 364, 365

## O

**Objectif.** 11, 14, 24, 25, 28, 50, 52, 58, 64, 68, 72, 76, 77, 86, 87, 89, 91, 93, 96, 108, 112, 115, 116, 118, 127, 128, 136, 137, 144, 147, 153, 167, 168, 170, 175, 186, 187, 190, 192, 195, 196, 216, 236, 239, 241, 243, 247, 250, 254, 266, 269, 279, 295, 308, 309, 318, 321, 324, 325, 327, 344, 349, 350, 355, 358, 359, 371

**Objectivité.** 9, 15, 16, 19, 20, 35, 54, 57, 59, 63, 70, 72, 73, 74, 88, 102, 103, 107, 110, 112, 247, 301, 326, 364

**Objet d'observation.** 7, 20, 124, 204

**Observateur.** 3, 5, 8, 9, 13, 15, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 38, 41, 47, 50, 52, 53, 54, 58, 59, 61, 62, 63, 67, 71, 72, 73, 75, 82, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 117, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 146, 147, 152, 154, 160, 161, 173, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 190, 192, 193, 194, 195, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 207, 208, 209, 212, 213, 214, 221, 226, 228, 246, 247, 248, 249, 253, 254, 257, 261, 262, 267, 271, 272, 275, 276, 277, 280, 281, 283, 290, 293, 295, 296, 298, 301, 302, 303, 305, 311, 312, 314, 318, 319, 327, 332, 333, 340, 342, 343, 347, 348, 349, 351, 352, 355, 361, 362, 363, 370

**Observation.** 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 198, 200, 202, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 218, 220, 221, 223, 226, 227, 228, 229, 232, 234, 237, 238, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 259, 262, 263, 265, 266, 267,



270, 271, 272, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 284, 289, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 314, 319, 320, 321, 325, 332, 333, 334, 342, 343, 347, 354, 355, 357, 359, 360, 361, 362, 363, 365, 367, 369, 370, 371, 430, 431, 432, 434, 435, 440, 441, 442

**Observation de classe**, 1, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 29, 40, 43, 44, 46, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 63, 65, 83, 85, 97, 99, 102, 104, 108, 109, 114, 116, 118, 120, 121, 128, 136, 140, 148, 152, 154, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 173, 176, 183, 187, 194, 195, 200, 209, 223, 227, 254, 267, 271, 276, 284, 291, 294, 295, 296, 297, 302, 311, 319, 343, 357, 369, 370, 371, 432, 440, 441

**Observation expérientielle**, 75, 85, 86, 87, 88, 89, 98, 114

**Observation formative**, 5, 59, 99, 112, 120, 129, 187, 220, 221, 237, 239, 252, 253, 254, 255, 258

**Observation qualitative**, 4, 86, 121, 248

**Observation quantitative**, 54, 86, 114, 120

**Outils d'observation**, 3, 4, 10, 13, 26, 71, 73, 79, 82, 87, 92, 106, 112, 114, 121, 150, 195, 208, 211, 214, 221, 249, 255, 256, 263, 305, 348, 370

## P

**Perception**, 24, 25, 27, 37, 62, 73, 74, 91, 102, 103, 104, 112, 114, 170, 183, 202, 277, 312, 322, 334, 370, 431, 437

**Percevoir**, 24, 96, 103, 133, 209, 250, 318, 345, 349, 353

**Positivisme**, 3, 12, 16, 17, 18, 23, 26, 35, 57, 62, 84, 103, 110, 119, 259

**Professionnalisation**, 4, 5, 10, 11, 12, 44, 50, 116, 117, 119, 120, 124, 127, 128, 130, 132, 133, 145, 155, 172, 176, 177, 182, 184, 185, 186, 189, 190, 194, 196, 201, 207, 214, 216, 218, 254, 255, 263, 297, 298, 299, 303, 304, 310, 311, 318, 321, 325, 333, 363, 366, 367, 369, 371

**Psychologie**, 4, 29, 30, 31, 84, 93, 95, 133, 138, 139, 141, 144, 200, 331, 435

## R

**Représentation**, 55, 85, 100, 105, 107, 110, 130, 204, 221, 255, 260, 264, 272, 281, 287, 288, 292, 301, 302, 303, 334, 347

## S

**Savoir faire**, 144, 146, 152, 208, 215, 222, 225, 317, 347, 355

**Savoirs**, 4, 5, 8, 43, 97, 99, 134, 137, 152, 153, 185, 212, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 232, 252, 253, 255, 328, 348

**Sciences de l'éducation**, 3, 4, 13, 31, 61, 87, 90, 97, 99, 141, 144, 442

**Sciences exactes**, 3, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 38, 88, 89, 90, 99, 100, 246, 247, 256, 294

**Sciences humaines**, 3, 5, 9, 12, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 54, 85, 88, 93, 100, 123, 214, 215, 247, 252, 255, 256, 258, 259, 294, 354, 365, 431, 432, 437, 442

**Situation pédagogique**, 4, 8, 13, 19, 26, 29, 36, 40, 41, 45, 46, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 61, 64, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 81, 83, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 102, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 114, 121, 122, 126, 128, 129, 131, 139, 140, 146, 152, 160, 164, 173, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 192, 193, 194, 196, 198, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 212, 218, 221, 222, 226, 228, 231, 234, 236, 237, 238, 243, 244, 246, 247, 248, 253, 254, 256, 257, 258, 262, 264, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 282, 284, 289, 295, 296, 297, 302, 311, 313, 319, 321, 325, 333, 355, 361, 366, 370

**Stage d'observation**, 5, 146, 172, 185, 322, 328, 353, 363

**Subjectivité**, 9, 15, 18, 20, 25, 27, 54, 57, 59, 61, 63, 64, 70, 73, 80, 85, 88, 100, 112, 301

**Système**, 3, 9, 20, 21, 22, 25, 32, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 59, 61, 74, 75, 81, 85, 108, 110, 115, 116, 135, 138, 147, 149, 150, 158, 159, 163, 178, 179, 180, 199, 201, 206, 209, 212, 213, 214, 224, 226, 230, 236, 251, 259, 260, 271, 272, 274, 277, 283, 284, 285, 286, 306

## T

**Terminologie**, 51, 85, 128, 230, 276, 431

**Terminologique**, 3, 5, 78, 85, 181, 230, 249, 259, 267, 279, 429

## U

**Unité d'observation**, 104, 249

## INDEX ONOMASTIQUE

## A

**Altet**, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 274  
**Amade-Escot**, 136

## B

**Barth**, 261, 312, 319, 322  
**Beau**, 177  
**Bélaïr**, 222  
**Bernard**, 18, 23  
**Besse**, 225, 356, 357  
**Bronckart**, 312, 316  
**Brousseau**, 134  
**Bruner**, 84, 85

## C

**Charlier**, 222, 253  
**Chevallard**, 21  
**Cicurel**, 242, 339  
**Comte**, 18, 26, 47

## D

**Dalgalian**, 242, 243, 244  
**Day**, 86  
**de Ketele**, 75, 86, 87, 91, 93, 95, 100, 101, 103, 106,  
 108, 110, 111, 120  
**de Montaigne**, 1, 4, 9, 60, 145, 177, 292, 372, 373  
**Delcambre**, 29, 334, 365  
**Dortier**, 9, 85  
**Dubois**, 31, 314, 315  
**Dupin**, 21, 22, 30, 32, 33, 34

## G

**Galisson**, 8, 118, 121, 157, 167, 225, 273, 276, 369  
**Genette**, 302  
**Gentilhomme**, 258, 259  
**Germain**, 178, 179, 212, 213, 282, 357  
**Grawitz**, 17, 37, 89, 90

## H

**Hamon**, 322  
**Houssaye**, 206, 217, 272, 273  
**Huberman**, 110, 112, 119, 120, 121, 123, 124, 125,  
 130, 132, 248

## J

**Jacquard**, 88, 101  
**Joshua**, 21, 22, 30, 32, 33, 34

## K

**Kohn**, 90, 94, 95  
**Kramsch**, 239

## L

**Laplantine**, 94  
**Legrand**, 136  
**Lopez**, 270

## M

**Matthew**, 432, 440  
**Mauss**, 27  
**Morin**, 9, 47, 48, 49, 51, 52, 119, 133

## N

**Narcy**, 139, 141, 142, 143, 182

## P

**Pascal**, 35, 201  
**Perraudeau**, 202, 206, 253  
**Piaget**, 41, 138, 202, 253, 331, 433, 436  
**Postic**, 61, 63, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 80,  
 81, 82, 86, 87, 91, 93, 95, 99, 101, 103, 106, 107,  
 108, 110, 111, 114, 115, 120, 173, 247, 273, 274,  
 275, 276, 296, 326, 354  
**Puren**, 28, 29, 51, 118, 151, 152, 161, 166, 170, 181,  
 209, 213, 256, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 268,  
 271, 273, 275, 276, 281, 282, 289, 291, 357, 369,  
 435

## R

**Reuter**, 151, 298, 305, 319, 322, 324, 353, 360, 362,  
 367  
**Richard**, 30, 431, 437

## S

**Sartre**, 19  
**Stemmelen**, 242

## V

**Vanoye**, 301, 302

## W

**Werner**, 20

**Z****Zarate, 289**

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne, PAQUAY, Léopold, PERRENOUD, Philippe, 2001. *Former des enseignants professionnels*, coll. " Perspective en éducation et formation ", Bruxelles, Éd. De Boeck Université, 268 p.
- ALTET, Marguerite, 1994. *La formation professionnelle des enseignants*, coll. " Pédagogie d'aujourd'hui ", Paris, Éd. PUF 264 p.
- AMADE-ESCOT, Chantal, 1988. " La rénovation des contenus " Renouveau de la pensée didactique en E.P.S., *Cahiers pédagogiques*, n° 262, mars, pp. 36-38.
- ARDOINO, Jacques. 1992. " L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives ", 25 ans de Sciences de l'éducation, Bordeaux 1967-1992, pp. 103-130.
- ARTIGUE, Michèle, DOUADY, Régine, 1986. " La didactique des mathématiques en France ", *Revue Française de Pédagogie*, n°76, juillet-août-septembre, pp. 69-88.
- BARTH, Brith-Mari.
- 1993. *Le savoir en construction*, Paris, Éd. Retz, 208 p.
  - 1987. *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Éd. Retz, 192 p.
- BEAU, Dominique. 2000. *La Boîte à outils du formateur*, Paris, Éd. d'Organisation, 243 p.
- BÉLAIR, Louise. 1993. "L'évaluation d'une pédagogie différenciée en formation des maîtres : un programme alternatif de formation conjointe" in : BORDELEAU L-G, BRABANT M., CAZABON B., DESJARDINS F. § LEBLANC R. (Éds), *Libérer la recherche en éducation*, tome 2, pp. 327-338.
- BELLOUR, Raymond. 1979. *L'analyse du film*, Paris, Éd. Albatros, 310 p.
- BÉRARD, Évelyne, CANIER, Yves, LAVENNE, Christian. 1997. *Tempo I, II et III*, Paris, Éd. Didier Hatier.
- BERNARD, Claude. 1984. " De l'observation et de l'expérimentation ", p. 105, in *L'observation*, sous la direction de M.-P. Michiels Philippe, Paris, Éd. Delachaux & Niestlé - Neuchâtel (Switzerland) – 256 p. cité.
- BESSE, Henri. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, coll. " Essais ", Paris, Éd. Didier, 183 p.

- BONNET, Claude. 1995. " Les étapes de la perception ", *Sciences humaines*, n 49, avril 1995, pp. 28-31.
- BRONCKART, Jean-Paul, PLAZAOLA GIGER, Itziar. 1998. " La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice ", *Pratiques* n° 97-98, juin 1998, pp. 35-58.
- BROUSSEAU, Guy. 1986. *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, 2, 1986 a.
- BRUNER, Jérôme. 1991. *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris, Éd. Eshel, 172 p.
- CABRE, Marie-Thérèse. 1998. *La terminologie*, les Presses de l'Université d'Ottawa, Éd. A. Colin, 322 p.
- CANTER-KOHN, Ruth, NEGRE, Pierre. 1991. *Les voies de l'observation*, Paris, Éd. Nathan, 237 p.
- CAPELLE, Guy, GIDON, Noëlle. 1990. *Espaces I,II,III*, Paris, Éd. Hachette français langue étrangère.
- CHEVALLARD, Yves.
- 1989. " Le passage de l'arithmétique à l'algèbre dans l'enseignement des mathématiques au collège. Deuxième partie. Perspectives curriculaires : la notion de modélisation ", Paris, Éd. Petit x, n 19, pp. 45-75.
  - 1985. *La transposition didactique* du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, Éd. La pensée sauvage, 126 p.
- CICUREL, Francine.
- 1990. (et al.)°. *Variations et rituels en classe de langue*, coll. " LAL ", Paris, Éd. Crédif Hatier, 96 p.
  - 1988. " La polyphonie des discours tenus en classe de langue et leur dimension socio-culturelle ", *Bulletin de l'Unité de Recherche n°4*, Paris, Institut National de la Langue Française (CNRS), pp. 47-64.
  - 1984. " La construction de l'interaction didactique ", *Études de Linguistique Appliquée* n° 55 juillet-septembre, Paris, Éd. Didier Érudition, pp. 47- 56.
- COMTE, Auguste. 1832. cours de philosophie positive I, Paris, Éd. Bachelier, 445 p.
- COPANS, Jean. 1996. *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*, coll. " 128 ", Paris, Éd. Nathan université, 128 p.
- COURTILLON, Janine, DE SALINS, Geneviève-Dominique. *Libre Échange I, II, III*, Paris, Éd. Hatier Didier.

COURTILLON, Janine, RAILLARD Sabine, 1982, *Archipel I, II, III*, Paris, Éd. Didier.

DABENE, Louise.

– 1990. “ Une discipline à part ”, Cahiers pédagogiques n°284-285, pp. 19-20.

– 1984. “ Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère ”, *ÉLA* n° 55 juillet-septembre, Paris, Éd. Didier Érudition, pp. 39-46.

DALGALIAN, Gilbert. 1984. “ Importance de l’initiative des élèves dans la communication en classe de langue ”, *Études de Linguistique Appliquée* n° 55, juillet-septembre, Paris, Éd. Didier Érudition, pp. 9-18.

DARGIROLLE, Françoise. 1999. “ L’évolution de la conception de l’observation de classe en didactique des langues étrangères ” Paris, Éd. Didier Érudition, *Études de linguistique appliquée* n° 114, avril-juin, pp. 141- 151.

DELCAMBRE, Isabelle.

– 1999, “ Faire voir ou se donner à voir ? ”, *Les cahiers pédagogiques* n°373, pp. 56-57.

– 1998, “ Parler d’une classe (la décrire ?) dans un mémoire professionnel ”, *Pratiques* n° 99, pp. 89-103.

DAY, Richard R. 1990. *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press, Edited by Richard ,Jack. C., Nunan, David. 340 p.

DE KETELE, Jean-Marie, POSTIC, Marcel. 1988. *Observer les situations éducatives*. coll. “ Pédagogie d’aujourd’hui ”, Paris : Éd. PUF, 311 p.

DORTIER, Jean-François. 1999. “La révolution des sciences cognitives ”, pp. 19-27. Ouvrage collectif : *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives*. Auxerre, Éds Sciences humaines, 384 p.

DUBOIS, Jean. 1991. *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Éd. Larousse, 516 p.

GENETTE, Gérard. 1969. *Figures II*, Paris, Éd. du Seuil.

GALISSON, Robert, PUREN, Christian. 1999. *La formation en question*, coll. “ Didactique des Langues Etrangères ”, Paris, Éd. CLE international, 127 p.

GALISSON, Robert.

– 1997, “ Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ? ”, *ÉLA* n° 105 janvier-mars, Paris, Éd. Didier Érudition, pp. 73-92.

– 1994. “ Un espace disciplinaire pour l’enseignement/ apprentissage des langues cultures en France ”, *Revue française de pédagogie*, Paris, INRP, n° 108 juillet-août-septembre, pp. 25-37.

– 1990. “ Où va la didactique du Français Langue Étrangère ? ”, Paris, Éd. Didier Érudition, *Études de Linguistique Appliquée* n° 79, pp. 9-34.

- GENTILHOMME, Yves. 1997. "À quoi servent les concepts en didactique des langues-cultures", Paris, Éd. Didier Erudition, *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janvier-mars, pp. 33-53.
- GERMAIN, Claude. 1989. "Un cadre conceptuel pour la didactique des langues", Paris, Éd. Didier Erudition, *Études de Linguistique Appliquée* n°75, pp. 61-77.
- GOIRAND, Paul. 1986. Binet-Simon, n 606, pp. 68-84.
- GRAWITZ, Madeleine. 1990. *Méthode des Sciences sociales*, Paris, Précis Dalloz, 8<sup>ème</sup> édition, Éd. Dalloz, 1140 p.
- HALL, Edward T. 1971. *La dimension cachée*. coll. "Points", Paris, Éd. Seuil, 254 p.
- HAMON, Philippe. 1993. *Du Descriptif*, coll. "Recherches littéraires", Paris, Éd. Hachette Supérieur, 450 p.
- HOUSSAYE, Jean. 1996 *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, coll. "Pédagogies", Paris, Éd. ESF, 351 p.
- HUBERMAN, A.-Michael, MILES, B.-Matthew. 1991. *Analyse des données qualitatives*, coll. "Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche", traduit de l'anglais par Catherine De Backer et Vivian Lamongie, Bruxelles, Éd. De Boeck Université, 480 p.
- JACQUARD, Albert.  
 – 2001. *La science à l'usage des non scientifique*, Paris, Éd. Calmann-Lévy, 225 p.  
 – 1997. *Petite philosophie à l'usage des non philosophes*. coll. "Livre de poche", Paris, Éd. Calmann-Lévy, 252 p.
- JOSHUA, Samuel, DUPIN, Jean-Jacques. 1993. *Introduction à la didactique des Sciences et des mathématiques*, coll. "Premier cycle", Paris, Éd. PUF, 422 p.
- KERBRAT ORECCHIONI, Catherine. 1995. *Les interactions verbales*, tome 1, Paris, Éd. A. Colin, 315 p.
- KRAMSCH, Claire. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*, coll. "LAL", Paris, Éd. Hatier-Credif, 191 p.
- LAPLANTINE, François.  
 – 1996. *La description ethnographique*. coll. "128", Paris : Éd. Nathan université, 128 p.  
 – 1987. *L'anthropologie*. coll. "Petite bibliothèque Payot", Paris, : Éd. Payot, 217 p.

- LEGRAND, Marc. 1990. " Un exemple de parcours de l'innovation à la recherche ", *Recherche et Formation* n° 7, pp. 21-33.
- LE MOIGNE, Jean-Louis. 1990. *La modélisation des systèmes complexes*, Dunod, Paris, Éd. Bordas, Afcet Systèmes, 178 p.
- LOPEZ, Denis. 1999. " Enseignement et formation à distance ", *Études de Linguistique Appliquée* n° 113, janvier- mars, Paris, Éd. Didier Erudition, pp. 57-72.
- MAUSS, Marcel. 1967. *Manuel d'ethnographie*. coll. " Petite bibliothèque Payot ", Paris : Éd. Payot, 262 p.
- MC KAY, D.& CO. 1968, A comprehensive psychological and psychoanalytical terms. A guide to usage, New-York.
- MOIRAND, Sophie. 1984, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, coll. " recherches/applications ", Paris, Éd. Hachette, 188 p.
- MOLES, Abraham. 1995, *Les sciences de l'imprécis*, Éd. du Seuil, coll. " Points ", Paris, 360 p.
- MORIN, Edgar.  
 – 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Éd. ESF, 158 p.  
 – 1977, *La méthode*, tome I " La nature de la nature ", coll. " Points ", Paris, Éd. du Seuil, 470 p.
- NARCY, Jean-Paul. 1990. *Apprendre une langue étrangère – didactique des langues : le cas de l'anglais –*, Paris, Les Éditions d'organisation, 271 p.
- PASCAL, Blaise. 1671, éd. rév. 1936. *Pensées*, coll. " Poche ", Paris, Éd. Gallimard, 445 p.
- PIAGET, Jean. 1968. *Le structuralisme*, coll. " Que sais-je ? ", Paris, Éd. P.U.F, 127 p.
- PERRAUDEAU, Michel. 1996. *Piaget aujourd'hui*. Réponses à une controverse. coll. " Formation des Enseignants ", Paris, Éd. Armand Colin, 159 p.
- PLAISANCE, E, VERGNAUD, G. 1993. *Les Sciences de l'éducation*, coll. " Repères ", Paris, Éd. La Découverte.
- POSTIC, Marcel, DE KETELE, Jean-Marie. 1988. *Observer les situations éducatives*. coll. " Pédagogie d'aujourd'hui ", Paris : Éd. PUF, 311 p.
- POSTIC, Marcel. 1977. *Observation et formation des enseignants*. coll. " Pédagogie d'aujourd'hui ", Paris : Éd. PUF, 336 p.
- PUREN, Christian, GALISSON, Robert. 1999 a. *La formation en question*, coll. " Didactique des Langues Etrangères ", Paris, Éd. CLE international, 127 p.



PUREN, Christian.

- 2001. “ Glossaire ”, *Les Langues Modernes* n° 4, Paris, APLV, pp. 59-70.
- 1999b. “ La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie ”, *Les Langues modernes* n°3, Paris, APLV, pp. 27-35.
- 1998a. “ Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du Français langue étrangère ”, Paris, Didier Érudition, *Études de Linguistique Appliquée* n°111, pp. 359-383.
- 1998b. “ Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures ”, *Études de Linguistique Appliquée* n° 109 janvier-mars, Paris, Éd. Didier Erudition, pp. 9-35.
- 1997. “ Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ”, *Études de Linguistique Appliquée* n° 105 janvier-mars, Paris, Éd. Didier Érudition, pp. 111-125.
- 1994a. “ Psycho-pédagogie et didactique des langues ” *Revue Française de pédagogie* n°108, INRP, pp13-24.
- 1994b. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, coll. “ CREDIF essais ”, Paris, Éd. Didier, 203 p.
- 1990. “ Continuités, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France ”, Paris, Éd. Didier Erudition, *Études de Linguistique Appliquée* n° 78, pp. 65-74.
- 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, coll. “ Didactique des Langues Étrangères ”, Paris, Éd. Nathan Clé International, 447 p.

RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. 1997. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés apprentissage, formation et psychologie cognitive*, coll. “ Pédagogies ”, Paris, Éd. ESF, 405 p.

REUTER, Yves.

- 2000. *La description*, Paris, Éd. ESF, 230 p.
- 1999. “ Les élèves et la description en français ”, Paris, *Les cahiers pédagogiques*, n° 373, pp.17-18.

RICHARD, Jean-François. 1968. *Encyclopaedia Universalis*, vol. n°11, Paris, Éd. Encyclopaedia Universalis.

SOULE-SUSBIELLE, Nicole.1984. “ L'observation/analyse au service des enseignants ”, *Études de Linguistique Appliquée* n° 55 juillet-septembre, Paris, Éd. Didier Erudition, pp. 28-38.

STEMMELEN, Patrick. 1984. “ Instruments d'observation des échanges en classe et réflexion de l'enseignant sur les méthodes ”, *Études de*

*Linguistique Appliquée* n° 55 juillet-septembre, Paris, Éd. Didier Erudition, pp. 19-27.

SARTRE, Jean-Paul. 1960. *Questions de méthode*, Paris, Éd. Gallimard.

SUZUKI, Élie. 2001. “ La grammaire dans l’enseignement/ apprentissage universitaire du Français langue étrangère au Japon » Paris, Éd. Didier Erudition, *Études de linguistique appliquée* n° 122, avril-juin, pp. 143-151.

VANOYE, Francis. 1989. *Récit écrit- Récit filmique – Cinéma et récit – I*, Paris, Éd. Nathan, 222 p.

WERNER, Henri. 1961. *Physique et Philosophie*, Paris, Éd. Albin Michel.

ZARATE, Geneviève. 1986. *Enseigner une culture étrangère*, coll. “ Recherches/ applications ”, Paris, Éd. Hachette, 159 p.

### **Matériels vidéoscopés pour les formations d’enseignants**

- “ Target practice ” Developing pupil’s use of the target language – 1993 National Curriculum Council – ISBN : 1 85838 017 0 – NCC Inset Resources.

Programme de Coopération Européenne n° 39686 – CP – 3 – 99 – 1 BE – LINGUA A coordonné par la SBPE (Société Belge des Professeurs d’Espagnol) “ Formation à l’intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langue ”. Directeur pédagogique C. Puren - <http://diff-peda.isec.yi.org>

## BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE

### Cadre épistémologique

LE MOIGNE, Jean-Louis. 1990. *La modélisation des systèmes complexes*, Dunod, Paris, Éd. Bordas, Afcet Systèmes, 178 p.

MOLES, Abraham. 1995, *Les sciences de l'imprécis*, Éd. du Seuil, coll. "Points", Paris, 360 p.

MORIN, Edgar.

– 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Éd. ESF, 158 p.

– 1977, *La méthode*, tome I "La nature de la nature", coll. "Points", Paris, Éd. du Seuil, 470 p.

### Cognition

BARTH, Brith-Mari.

– 1993. *Le savoir en construction*, Paris, Éd. Retz, 208 p.

– 1987. *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Éd. Retz, 192 p.

BONNET, Claude. 1995. "Les étapes de la perception", *Sciences humaines*, n 49, avril 1995, pp. 28-31.

BRUNER, Jérôme. 1991. *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris, Éd. Eshel, 172 p.

DORTIER, Jean-François. 1999. "La révolution des sciences cognitives", pp. 19-27. Ouvrage collectif : *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives*. Auxerre, Éd. Sciences humaines, 384 p.

PIAGET, Jean. 1968. *Le structuralisme*, coll. "Que sais-je ?", Paris, Éd. P.U.F., 127 p.

PERRAUDEAU, Michel. 1996. *Piaget aujourd'hui*. Réponses à une controverse. coll. "Formation des Enseignants", Paris, Éd. Armand Colin, 159 p.

### Description

DELCAMBRE, Isabelle.

– 1999, "Faire voir ou se donner à voir ?", *Les cahiers pédagogiques* n°373, pp. 56-57.

– 1998, "Parler d'une classe (la décrire ?) dans un mémoire professionnel", *Pratiques* n° 99, pp. 89-103.

HAMON, Philippe. 1993. *Du Descriptif*, coll. " Recherches littéraires ", Paris, Éd. Hachette Supérieur, 450 p.

REUTER, Yves.

– 2000. *La description*, Paris, Éd. ESF, 230 p.

– 1999. " Les élèves et la description en français ", Paris, *Les cahiers pédagogiques*, n° 373, pp.17-18.

### **Didactique des langues étrangères**

BESSE, Henri. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, coll. " Essais ", Paris, Éd. Didier, 183 p.

DABENE, Louise.

– 1990. " Une discipline à part ", *Cahiers pédagogiques* n°284-285, pp. 19-20.

– 1984. " Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère ", *ÉLA* n° 55 juillet-septembre, Paris, Éd. Didier Érudition, pp. 39-46.

DAY, Richard R. 1990. *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press, Edited by Richard ,Jack. C., Nunan, David. 340 p.

GALISSON, Robert, PUREN, Christian. 1999. *La formation en question*, coll. " Didactique des Langues Etrangères ", Paris, Éd. CLE international, 127 p.

GALISSON, Robert.

– 1997, " Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ? ", *ÉLA* n° 105 janvier-mars, Paris, Éd. Didier Érudition, pp. 73-92.

– 1994. " Un espace disciplinaire pour l'enseignement/ apprentissage des langues cultures en France ", *Revue française de pédagogie*, Paris, INRP, n° 108 juillet-août-septembre, pp. 25-37.

– 1990. " Où va la didactique du Français Langue Étrangère ? ", Paris, Éd. Didier Érudition, *Études de Linguistique Appliquée* n° 79, pp. 9-34.

GENTILHOMME, Yves. 1997. " À quoi servent les concepts en didactique des langues-cultures ", Paris, Éd. Didier Erudition, *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janvier-mars, pp. 33-53.

GERMAIN, Claude. 1989. "Un cadre conceptuel pour la didactique des langues ", Paris, Éd. Didier Érudition, *Études de Linguistique Appliquée* n°75, pp. 61-77.

LOPEZ, Denis. 1999. " Enseignement et formation à distance ", *Études de Linguistique Appliquée* n° 113, janvier- mars, Paris, Éd. Didier Erudition, pp. 57-72.

MOIRAND, Sophie. 1984, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, coll. "recherches/applications", Paris, Éd. Hachette, 188 p.

NARCY, Jean-Paul. 1990. *Apprendre une langue étrangère – didactique des langues : le cas de l'anglais –*, Paris, Les Éditions d'organisation, 271 p.

PUREN, Christian, GALISSON, Robert. 1999 a. *La formation en question*, coll. "Didactique des Langues Etrangères", Paris, Éd. CLE international, 127 p.

PUREN, Christian.

– 2001. "Glossaire", *Les Langues Modernes* n° 4, Paris, APLV, pp. 59-70.

– 1999b. "La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie", *Les Langues modernes* n°3, Paris, APLV, pp. 27-35.

– 1998a. "Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du Français langue étrangère", Paris, Didier Érudition, *Études de Linguistique Appliquée* n°111, pp. 359-383.

– 1998b. "Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures", *Études de Linguistique Appliquée* n° 109 janvier-mars, Paris, Éd. Didier Erudition, pp. 9-35.

– 1997. "Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire", *Études de Linguistique Appliquée* n° 105 janvier-mars, Paris, Éd. Didier Érudition, pp. 111-125.

— 1994b. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, coll. "CREDIF essais", Paris, Éd. Didier, 203 p.

– 1990. "Continuités, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France", Paris, Éd. Didier Erudition, *Études de Linguistique Appliquée* n° 78, pp. 65-74.

– 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, coll. "Didactique des Langues Étrangères", Paris, Éd. Nathan Clé International, 447 p.

–

### **Didactique des mathématiques et de l'éducation physique et sportive**

AMADE-ESCOT, Chantal, 1988. "La rénovation des contenus" *Renouveau de la pensée didactique en E.P.S.*, *Cahiers pédagogiques*, n° 262, mars, pp. 36-38.

ARDOINO, Jacques. 1992. "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *25 ans de Sciences de l'éducation*, Bordeaux 1967-1992, pp. 103-130.

ARTIGUE, Michèle, DOUADY, Régine, 1986. "La didactique des mathématiques en France", *Revue Française de Pédagogie*, n°76, juillet-août-septembre, pp. 69-88.

BROUSSEAU, Guy. 1986. *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, 2, 1986 a.

CHEVALLARD, Yves. 1989. "Le passage de l'arithmétique à l'algèbre dans l'enseignement des mathématiques au collège. Deuxième partie. Perspectives curriculaires : la notion de modélisation", Paris, Éd. Petit x, n 19, pp. 45-75.

JOSHUA, Samuel, DUPIN, Jean-Jacques. 1993. *Introduction à la didactique des Sciences et des mathématiques*, coll. "Premier cycle", Paris, Éd. PUF, 422 p.

### **Formation des enseignants**

ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne, PAQUAY, Léopold, PERRENOUD, Philippe., 2001. *Former des enseignants professionnels*, coll. "Perspective en éducation et formation", Bruxelles, Éd. De Boeck Université, 268 p.

ALTET, Marguerite, 1994. *La formation professionnelle des enseignants*, coll. "Pédagogie d'aujourd'hui", Paris, Éd. PUF 264 p.

BEAU, Dominique. 2000. *La Boîte à outils du formateur*, Paris, Éd. d'Organisation, 243 p.

BÉLAIR, Louise. 1993. "L'évaluation d'une pédagogie différenciée en formation des maîtres : un programme alternatif de formation conjointe" *in* : BORDELEAU L-G, BRABANT M., CAZABON B., DESJARDINS F. & LEBLANC R. (Éds), *Libérer la recherche en éducation*, tome 2, pp. 327-338.

### **Observation et didactique des langues étrangères**

**Le n° 114 avril-juin 1999 *Études de linguistique appliquée* est entièrement consacré à l'observation de classe en langue étrangère**

CICUREL, Francine.

– 1990. (et al.)°. *Variations et rituels en classe de langue*, coll. "LAL", Paris, Éd. Crédif Hatier, 96 p.

– 1988. "La polyphonie des discours tenus en classe de langue et leur dimension socio-culturelle", *Bulletin de l'Unité de Recherche n°4*, Paris, Institut National de la Langue Française (CNRS), pp. 47-64.

– 1984. “ La construction de l’interaction didactique ”, *ÉLA* n° 55 juillet-septembre, Paris, Éd. Didier Érudition, pp. 47- 56.

DALGALIAN, Gilbert. 1984. “ Importance de l’initiative des élèves dans la communication en classe de langue ”, *Études de Linguistique Appliquée* n° 55, juillet-septembre, Paris, Éd. Didier Érudition, pp. 9-18.

DARGIROLLE, Françoise. 1999. “ L’évolution de la conception de l’observation de classe en didactique des langues étrangères ” Paris, Éd. Didier Érudition, *Études de linguistique appliquée* n° 114, avril-juin, pp. 141- 151.

KRAMSCH, Claire. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*, coll. “ LAL ”, Paris, Éd. Hatier-Credif, 191 p.

PUREN, Christian.1994a. “ Psycho-pédagogie et didactique des langues ” *Revue Française de pédagogie* n°108, INRP, pp13-24.

SOULE-SUSBIELLE, Nicole.1984. “ L’observation/analyse au service des enseignants ”, *Études de Linguistique Appliquée* n° 55 juillet-septembre, Paris, Éd. Didier Erudition, pp. 28-38.

STEMMELEN, Patrick. 1984. “ Instruments d’observation des échanges en classe et réflexion de l’enseignant sur les méthodes ”, *Études de Linguistique Appliquée* n° 55 juillet-septembre, Paris, Éd. Didier Erudition, pp. 19-27.

### **Observation**

BERNARD, Claude. 1984. “ De l’observation et de l’expérimentation ”, p. 105, *in L’observation*, sous la direction de M.-P. Michiels Philippe, Paris, Éd. Delachaux & Niestlé - Neuchâtel (Switzerland) – 256 p. cité.

BRONCKART, Jean-Paul, PLAZAOLA GIGER, Itziar. 1998. “ La transposition didactique. Histoire et perspectives d’une problématique fondatrice ”, *Pratiques* n° 97-98, juin 1998, pp. 35-58.

CANTER-KOHN, Ruth, NEGRE, Pierre. 1991. *Les voies de l’observation*, Paris, Éd. Nathan, 237 p.

CHEVALLARD, Yves. 1985. *La transposition didactique* du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, Éd. La pensée sauvage, 126 p.

DE KETELE, Jean-Marie, POSTIC, Marcel. 1988. *Observer les situations éducatives*. coll. “ Pédagogie d’aujourd’hui ”, Paris : Éd. PUF, 311 p.

HOUSSAYE, Jean. 1996 *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd’hui*, coll. “ Pédagogies ”, Paris, Éd. ESF, 351 p.

HUBERMAN, A.-Michael, MILES, B.-Matthew. 1991. *Analyse des données qualitatives*, coll. “Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche”, traduit de l’anglais par Catherine De Backer et Vivian Lamongie, Bruxelles, Éd. De Boeck Université, 480 p.

PLAISANCE, E, VERGNAUD, G. 1993. *Les Sciences de l'éducation*, coll. "Repères", Paris, Éd. La Découverte

POSTIC, Marcel, DE KETELE, Jean-Marie. 1988. *Observer les situations éducatives*. coll. "Pédagogie d'aujourd'hui", Paris : Éd. PUF, 311 p.

POSTIC, Marcel. 1977. *Observation et formation des enseignants*. coll. "Pédagogie d'aujourd'hui", Paris : Éd. PUF, 336 p.

## **Sciences de l'éducation**

### **Manuels de français langue étrangère**

BÉRARD, Évelyne, CANIER, Yves, LAVENNE, Christian. 1997. *Tempo I, II et III*, Paris, Éd. Didier Hatier.

CAPELLE, Guy, GIDON, Noëlle. 1990. *Espaces I,II,III*, Paris, Éd. Hachette français langue étrangère.

COURTILLON, Janine, DE SALINS, Geneviève-Dominique. *Libre Échange I, II, III*, Paris, Éd. Hatier Didier.

COURTILLON, Janine, RAILLARD Sabine, 1982, *Archipel I, II, III*, Paris, Éd. Didier.

## **Revue consultées**

**Études de linguistique appliquée (ELA)** n°55 ; n°75 ; n°79 ; n°105 ; n°111 ; n°113 ; n°114 ; n°178.

**Les Cahiers pédagogiques** n° 284 ; n°285 ; n°286.

**Les Langues modernes** n°3 ; n°4.

**Pratiques** n° 97 ; n°98 ; n°99.

**Recherche et formation** n°7.

**Revue française de pédagogie** n°108.

**Sciences humaines** n° 49.