

PUREN 1999d. « Observation de classes et didactique des langues. En guise de présentation ». Présentation du n° 114 (avril-juin 1999) d'*Études de Linguistique Appliquée* sur « L'observation de classes », pp. 134-140.

OBSERVATION DE CLASSES ET DIDACTIQUE DES LANGUES

En guise de présentation

Christian Puren
IUFM de Paris
Université Paris-III (ERADLEC)

EN GUISE DE PRÉSENTATION

Ce numéro des *ÉLA* a été conçu à l'origine, comme je l'ai écrit en son temps aux collaborateurs sollicités, en fonction des quatre grandes questions suivantes :

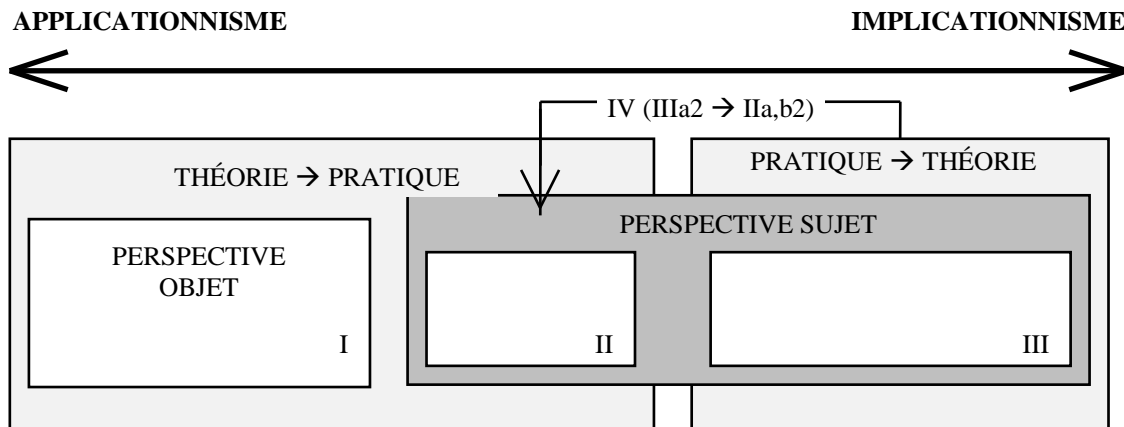
1. Comment s'articulent dans l'observation de classe de langues la dimension *didactique* (relevant de l'enseignement/apprentissage de telle ou telle langue étrangère) et la dimension *pédagogique* (relevant de ce qui est transversal à toutes les disciplines, en particulier tout ce qui concerne le relationnel) ?
2. Quels sont les effets (positifs et négatifs) de la visée *descriptive*, de la visée *normative* (prescriptive ou évaluative) et de la visée *formative* que l'on peut assigner à l'acte d'observation, et quelles relations peuvent être établies entre ces différentes visées ?
3. Comment le (trop) classique problème de l' " opposition théorie-pratique " se vit sur le terrain de l'observation des classes de langues ? Quel est en didactique, par exemple, le statut épistémologique des données d'observation de l'enseignement dans les classes, par rapport au statut des données d'observation concernant le fonctionnement de la langue ?
4. Quelles sont les conséquences pratiques et théoriques de la fin des méthodologies constituées (lesquelles avaient fourni jusqu'à présent à la fois les grilles d'observation et les critères d'interprétation et d'évaluation des pratiques de classes) sur la conception de l'observation formative ?

Je laisse les lecteurs, après la lecture de ce numéro, revenir à ces questions initiales, pour voir quelles réponses à quelles questions ont été données, quelles réponses leur paraissent satisfaisantes... et surtout quelles nouvelles questions ils se posent : on sait en effet que la didactique des langues n'est pas un ensemble de réponses établies à des questions déterminées (et surtout pas déterminées par d'autres à l'extérieur du champ didactique), mais un art du questionnement interne permanent.

Or il se trouve que l'observation de classes est dans notre discipline un terreau particulièrement fertile pour la production intensive de questions spécifiquement didactiques, et ceci pour au moins trois bonnes et fortes raisons :

1. Elle a toujours été et restera toujours un élément indispensable de la formation professionnelle des enseignants débutants (qui sont ceux qui se posent naturellement d'autant plus de questions qu'ils n'ont encore aucune réponse disponible...).
2. Elle occupe au sein de cette formation une position charnière (chronologiquement et psychologiquement) entre la formation dite " pratique " et la formation dite " théorique ".
3. Elle constitue de ce fait pour notre discipline un enjeu épistémologique essentiel.

Si l'on reprend d'une part la modélisation des types de relation théorie-pratique que j'ai proposée dans un article récent (PUREN C. 1998b, pp. 377-381, voir ci-dessous)¹,



si l'on prend en compte d'autre part les deux projets fondamentaux de toute observation, (a) *descriptif* – on observe pour décrire les pratiques telles qu'elles apparaissent – et (b) *normatif* – on observe pour juger les pratiques en fonction de règles préétablies –, et enfin si l'on considère que les théories en jeu peuvent être extra-didactiques (1) – sociologiques, psychologiques, linguistiques,... – ou intra-didactiques² (2), on aboutit *a priori* aux orientations suivantes de l'observation en didactique des langues (en gras, les configurations attestées) :

(Ia) L'observation est conçue comme un processus de description objective, externe au champ didactique et à l'intentionnalité de ses acteurs, des phénomènes prévus ou du moins interprétables par des théories constituées. C'est la perspective qu'adoptera un sociologue ou un psychanalyste recherchant dans les pratiques de classe les effets des rapports sociaux ou de l'inconscient individuel (**Ia1**). Ces théories ne peuvent être qu'extra-didactiques, toute perspective sujet devant nécessairement utiliser une théorie intra-didactique ou construire une théorisation intra-didactique (c'est-à-dire prenant en compte l'intentionnalité de l'apprenant et de l'enseignant), puisqu'elle vise par nature l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage.

(Ib1,2) Cette configuration ne peut exister *a priori* : la perspective objet, en effet, ne peut être normative puisqu'en l'occurrence elle ne pourrait intégrer en tant que telle dans son projet ni le sujet enseignant ni le sujet apprenant.

(IIa) L'observation est conçue comme un processus de description des pratiques d'enseignement/apprentissage. Elle peut (**IIa1**) s'appuyer sur des théories extra-didactiques : c'est le cas, par exemple, d'un psycholinguiste ou d'un linguiste étudiant dans les productions verbales des apprenants les stratégies d'apprentissage ou les mécanismes de construction de l'interlangue. Elle peut aussi (**IIa2**) s'appuyer sur des théories intra-didactiques dans le sens défini à la note 2 : c'est le cas, par exemple, d'un didacticien recherchant les traces de différentes méthodologies constituées de référence dans

¹ Cette modélisation réutilise un modèle objet-sujet lui-même présenté et utilisé dans un article précédent des *ÉLA* (PUREN C. 1998a).

² Pour la définition de la " théorisation interne " en didactique des langues, cf. PUREN C. 1997, pp. 115-116. Pour une mise en œuvre concrète, voir GALISSON R. & PUREN C. 1999, chap. 2, " Comment théoriser sa pratique ? ". Les méthodologies constituées ont fonctionné dans le passé comme de véritables théories de référence intra-didactiques, même si certaines à l'origine avaient été élaborées en partie sur une base applicationniste. C'est la disparition de ces méthodologies constituées qui rend actuellement indispensable l'élaboration d'un dispositif de théorisation propre à la didactique, dans lequel l'observation se retrouve occuper une place stratégique. On remarquera les correspondances ou les affinités d'une part entre la théorie, l'orientation produit et la perspective normative ; d'autre part entre la théorisation, l'orientation processus et la perspective descriptive.

les pratiques d'un enseignant, ou les caractéristiques des différentes méthodes d'apprentissage d'un élève.

(IIb) L'observation est conçue comme un procédé de normalisation³ des pratiques d'enseignement/apprentissage à partir de théories constituées. Celles-ci peuvent être **(IIb1)** extra-didactiques : c'est le cas, par exemple, d'un psychologue, d'un pédagogue ou d'un linguiste mettant en évidence dans les pratiques d'un enseignant son autoritarisme, sa directivité ou l'incohérence d'une description linguistique utilisée. Mais elles peuvent aussi être **(IIb2)** intra-didactiques, comme lorsque des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques observent et critiquent sur le terrain certaines pratiques des stagiaires à partir de principes eux-mêmes élaborés à partir de pratiques de référence. On peut dans ce dernier cas parler d'un véritable " applicationnisme interne " à la didactique des langues. Le mécanisme ainsi mis en fonctionnement, que les didacticiens intervenant comme moi en IUFM ne connaissent que trop bien, est un bel exemple de mécanique perverse parce que non récurrente : la théorisation didactique a bien été réalisée au départ à partir d'une observation concrète de pratiques de classes, mais elle est utilisée en formation de manière " déconnectée " de cette origine parce qu'elle est présentée comme une vérité en soi.⁴ Ce mécanisme (représenté dans mon schéma de la p. 0 par la flèche signalée par la référence IV (IIIa2 → IIb2) se maintient néanmoins à l'intérieur de la perspective sujet, comme le montre l'importance, dans cette configuration, des enseignants dits " expérimentés " que les enseignants débutants doivent observer pour les imiter.

(IIIa) L'observation est conçue comme un processus de réflexion et de construction théoriques à partir des descriptions des pratiques d'enseignement/apprentissage, les théorisations produites ne pouvant donc être que spécifiquement didactiques **(IIIa2)**. C'est le cas, par exemple, lorsque qu'un didacticien observe des classes dans le but de dégager des invariants didactiques. Dans cette conception, il ne peut bien sûr pas être question de théories extra-didactiques (la configuration IIIa1 est impossible).

(IIIb1,2) Cette configuration ne peut exister *a priori* : si on veut normaliser les pratiques des sujets (enseignants ou apprenants), on ne choisit pas en effet la description effective de ces pratiques – qui sont fatalement plurielles, diverses, hétérogènes et contradictoires (c'est-à-dire complexes) –, puisque le projet même de normalisation implique leur limitation sur des critères préétablis de cohérence.

On se retrouve par conséquent avec six types possibles de projets d'observation, que l'on peut représenter schématiquement de la manière suivante :

³ Dans le sens premier de " soumettre à des normes ".

⁴ Les " applicationnistes internes " s'appuient donc sur des pratiques internes de référence de manière tout aussi fantasmagorique que les " applicationnistes externes " s'appuient sur des théories externes de référence (pédagogiques, linguistiques et psycholinguistiques, en particulier).

**TYPOLOGIE DES OBSERVATIONS DE CLASSE
EN DIDACTIQUE DES LANGUES**

type	relation théorie ↔ pratique		perspective		projet		théories		exemples
	théorie → pratique	pratique → théorie	objet	sujet	descriptif (a)	normatif (b)	extra-didactiques (1)	intra-didactiques (2)	
Ia1	X		X		X		X		un sociologue ou un psychanalyste recherchant dans les pratiques de classe ce que leurs théories constituées leur permettent de prévoir et/ou décrire comme les effets des rapports sociaux ou de l'inconscient individuel
IIa1	X			X	X		X		un psycholinguiste ou un linguiste étudiant dans les productions verbales des apprenants les stratégies d'apprentissage ou les mécanismes de construction de l'interlangue
IIa2	X			X	X			X	un didacticien recherchant les traces de différentes méthodologies constituées de référence dans les pratiques d'un enseignant, ou les caractéristiques des différentes méthodes d'apprentissage d'un élève
IIb1	X			X		X	X		un pédagogue ou un linguiste mettant en évidence dans les pratiques d'un enseignant son autoritarisme, sa directivité ou l'incohérence d'une description linguistique utilisée
IIb2	X			X		X		X	des formateurs observant et critiquant sur le terrain certaines pratiques des stagiaires à partir de principes eux-mêmes élaborés à partir de pratiques de référence ou se référant à une méthodologie constituée
IIIa2		X		X	X			X	un didacticien, un formateur ou un enseignant stagiaire observant des classes dans le but de réaliser des théorisations didactiques : dégager des invariants didactiques, conceptualiser un principe commun à partir d'une analyse de techniques différentes,...

Le projet que je m'étais initialement fixé en tant que coordonnateur de ce numéro – et en accord avec l'orientation rédactionnelle des *ÉLA* – avait été de privilégier le dernier type de projet (IIIa2), parce qu'il correspond à la seule approche *à la fois spécifiquement didactique et non normative*, et c'est donc en fonction de ce choix et de cette typologie que je me propose maintenant de présenter les différentes contributions de ce numéro, sachant bien entendu que leur intérêt dépasse ce cadre personnel.

1. Françoise Dargirolle, qui termine une thèse sur l'observation en classe de français langue étrangère (FLE), brosse d'abord un très utile panorama général de l'évolution historique du concept d'observation dans les sciences de l'éducation, marquée au départ par l'applicationnisme (référence à des théorisations d'origine psychopédagogique), l'orientation enseignant et le normatif (il relève donc du type Iib1), mais évoluant récemment vers le disciplinaire et le descriptif, c'est-à-dire vers le type IIIa2. La seconde partie de cet article traite de l'évolution récente de l'observation formative en français langue étrangère, caractérisée très clairement selon elle par le passage d'une "observation-reproduction" d'un modèle de pratiques de classes (type Iib2) à une "observation-réflexion" permettant de concevoir une formation conjointe à la pratique de classe et à la discipline didactique (type IIIa2). S'il en est bien ainsi, le rapprochement constaté des types d'observation entre les deux disciplines (sciences de l'éducation et didactique des langues) devrait permettre d'envisager désormais d'intéressantes mises en synergie.

2. Devon Woods fait le point sur les recherches concernant la prise de décision dans la gestion de l'enseignement/apprentissage, recherches qui s'appuient sur un certain nombre de distinctions conceptuelles – telles que stratégies vs tâches et les différentes formes d'encadrement que sont l'"enseignement direct", le "modelage" et l'"échafaudage" – qui m'apparaissent tout aussi fructueuses pour la conception des activités d'enseignement avec des apprenants que pour celles d'observation formative avec des étudiants. Son recours simultané à des conceptualisations didactiques antérieures (cf. ses références à des expériences personnelles d'enseignement) et à des théories extra-didactiques constituées (comme les travaux des cognitivistes), d'une part, l'objectif même de son article, d'autre part (qui est d'expliquer les pratiques de classe à partir d'une théorie constituée, et non de rendre compte d'un processus de conceptualisation à partir des pratiques de classe) le place position à cheval entre le type Ia1 et IIa1,

3. Clara Tavares traite d'une dimension de l'observation que les enseignants de langue – sans doute précisément parce qu'ils sont des enseignants de **langue** – tendent à oublier ou minorer, à savoir la dimension non verbale de l'enseignement/apprentissage. Elle commence comme Françoise Dargirolle par un panorama historique des recherches dont on voit qu'elles relèvent d'une conception de l'observation de type Iib1, ses recherches personnelles débouchant sur une typologie spécifiquement didactique des modes de communication non verbale en classe de langue (IIIa2).

4. Claude Germain et **Gabriella Pambianchi** ne m'en voudront sûrement pas de les regrouper dans cette présentation, tant leur objectif, leurs outils et leur démarche sont semblables. Le projet d'observation présenté par eux est le modèle même du type IIIa2, puisqu'il s'agit, comme l'écrit C. Germain dans le résumé de son article, "de dégager un certain nombre de constantes de l'enseignement, fondées sur des observations de classes et des entrevues des enseignants observés" (p. 00). Mais au-delà, l'ambition annoncée est "d'apporter une contribution à une éventuelle théorie de l'enseignement des langues, qui fait cruellement défaut", donc de passer à terme de la position IIIa2 à la position IIa2 (cf. la flèche IV sur mon schéma de la p. 0).

5. Martine Stirman-Langlois et **Monique Waendendries** traitent de l'observation en didactique du FLE dans une perspective de formation initiale des enseignants. Elles présentent en détail la manière dont visites de classes y sont intégrées à l'ensemble du cursus, ainsi qu'un certain nombre d'outils concrets. L'orientation dominante est de type IIIa2, même si le projet normatif clairement marqué laisse apparaître simultanément des orientations de type Iib2.

6. Monique Lèbre aborde elle aussi la problématique de l'observation formative en didactique du FLE sous un angle original, celui de la conception et de fabrication d'un montage de séquences de classes vidéoscopées, et de l'élaboration de sa méthodologie d'utilisation pour un cours d'initiation à la didactique des langues. Au-delà du compte rendu de la réalisation de ce projet ainsi que des problèmes rencontrés au cours de cette entreprise (le récit détaillé ne manquera pas de fournir de très précieux conseils à ceux qui se lanceront dans une expérience similaire), on y retrouve très affirmée l'orientation spécifiquement didactique d'une observation mise au service de la conceptualisation (découverte inductive et construction) des concepts didactiques par les étudiants en formation didactique (type IIIa2).

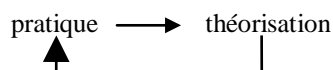
7. Colin Wringe rend compte d'une expérience originale d'utilisation de l'observation en formation continue, qui se situe dans le cadre d'un Programme commun européen (PCE) piloté par quatorze associations de professeurs de langues appartenant à treize pays différents de l'Union européenne et enseignant huit langues différentes. La perspective de ce PCE se trouve être tout naturellement de type IIIa2 : perspectives sujet (l'idée même de ce PCE est en effet que les enseignants prennent en mains par eux-mêmes **et** en tant que tels leur propre formation), pratique et didactique (ces enseignants partent de leurs pratiques d'enseignement pour observer comparativement d'autres pratiques d'enseignement)⁵. On remarquera qu'en raison du profil de base des participants à ce PCE et de sa philosophie associative propre, cette dernière perspective didactique est conçue moins comme un processus d'"approfondissement" (sa théorisation interne) que comme un processus (tout aussi indispensable) d'"élargissement" (*i.e.* de contextualisation : textes officiels, organisation des établissements, cultures scolaires, etc.) ; et que la formation des enseignants n'y est pas pensée – comme elle l'est malheureusement de plus en plus pour cause d'idéologie ambiante – au niveau *individuel*, mais aussi et surtout au niveau *collectif* (échanges entre enseignants, groupes de travail, réflexion dans la longue durée dans le cadre d'associations professionnelles...).

Je remercie vivement tous ces collègues, qui, malgré la difficulté du sujet (que j'évalue personnellement au nombre de ceux qui ont préféré s'abstenir en la matière...), ont accepté de collaborer à ce numéro. Suivant la formule consacrée (mais non moins indispensable en l'occurrence), les interprétations de leur texte sont de ma seule responsabilité.

En guise de postface

L'ensemble des contributions finalement recueillies pour ce numéro, leurs orientations et leurs contenus me semblent confirmer mon hypothèse initiale d'un recentrage global de l'observation en didactique des langues sur les idées clés *d'autonomie* (l'observation y est conçue comme un outil de réflexion et de construction disciplinaires) et *d'intervention* (l'observation y est fortement rattachée à la problématique de la formation des enseignants). Ce que je découvre, par contre, c'est la nature fondamentalement ambiguë ou tout au moins ambivalente de l'observation utilisée comme moyen de formation initiale des enseignants : elle vise à fournir aux stagiaires des éléments pour leur propre théorisation didactique, mais elle est en même temps organisée nécessairement sur la base des théories didactiques de ces formateurs ; elle vise à former pragmatiquement les stagiaires à l'appréhension de la complexité de la relation d'enseignement/apprentissage, mais elle se propose en même temps de leur donner d'emblée les moyens d'appliquer certains principes, d'éviter certaines incohérences et de corriger certaines erreurs. Cette contradiction est sûrement inévitable, et elle est même très féconde puisqu'elle revient à mettre en récursivité constante, à l'intérieur du dispositif schématisé *supra* p. 0, la partie spécifiquement didactique c'est-à-dire prenant en compte les sujets ou acteurs de la relation enseignant/apprentissage (cf. la flèche IV, IIIa2 → IIa2), suivant le modèle :

⁵ On notera au passage qu'au contraire l'instinct de survie des normativistes de tout poil leur fait fuir le grand large du comparatisme international...



Encore faut-il que les formateurs prennent conscience de cette inévitable mise en œuvre, à l'intérieur de leur projet, d'un tel " applicationnisme interne "... et de ses possibles effets pervers : un didacticien [?] de langue a ainsi proposé il y a quelques années le concept, pour moi aussi bien épistémologiquement que déontologiquement inacceptable, de " didactique appliquée ". Encore faut-il aussi que ces mêmes formateurs – ce qui est plus difficile – conçoivent à l'intérieur de leur stratégie formative la prise de conscience de ce phénomène par les stagiaires eux-mêmes : l'interactivité en formation n'est pas moins complexe à gérer que la récursivité en didactique, et si l'on pense que les deux processus se mêlent allègrement, on en arrivera à la conclusion qu'il n'existe, face à tant de complexité, qu'un seul mécanisme interne de sécurité à faire fonctionner à tout prix de manière permanente et collective aussi bien chez les enseignants que chez les formateurs et les didacticiens : **s'observer** !

BIBLIOGRAPHIE

GALISSON Robert, PUREN Christian, 1999. *La formation en question(s)*. Paris : CLE international, 128 p.

PUREN Christian, 1997. " Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ". *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n°105, janv.-mars, pp. 111-125.

– 1998a : " Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures ". *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 109, janv.-mars, pp. 9-37.

– 1998b. " Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère ". *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 111, juil.-sept., pp. 359-383.

PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige, 1999. *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses, 208 p.