

PUREN 1994d. « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août-sept. 1994, pp. 13-24. Paris : INRP.

PSYCHOPÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE DES LANGUES.

À PROPOS D'OBSERVATION FORMATIVE DES PRATIQUES DE CLASSE

RÉSUMÉ

L'intervention de la didactique des langues à côté de la psychopédagogie dans les IUFM demande un effort de clarification épistémologique et de distinction fonctionnelle des approches et outils conceptuels de l'une et de l'autre. L'article analyse le cas de l'un des objets communs aux deux disciplines, à savoir l'observation formative. Alors que l'approche causaliste est dominante en psychopédagogie, seule l'approche intentionnaliste peut convenir à la didactique des langues puisqu'est première dans son système d'interprétation et d'intervention l'intention d'enseigner/faire apprendre la discipline. Ébauchant les grandes lignes d'un projet de recherche didactique sur l'observation formative des pratiques de classes de langues, l'auteur pose un certain nombre d'hypothèses de travail: l'intentionnalité de l'enseignant comme mode de gestion de la complexité des situations d'enseignement/apprentissage, l'hétérogénéité du comportement d'enseignement, la programmation par "objets méthodologiques", le "complexe de décision" et l' "encapsulation" de l'intentionnalité didactique.

INTRODUCTION

La définition d'une problématique et d'outils spécifiques à l'observation des pratiques de classe constitue actuellement un enjeu majeur de la didactique des langues (DLE). D'une part parce que la mise en oeuvre du nouveau dispositif de formation des enseignants dans les IUFM accorde une place importante à l'observation formative. D'autre part parce que la DLE cherche actuellement à définir et affermir son identité disciplinaire. Elle a déjà pris ses distances vis-à-vis de la linguistique, après une période de subordination dans les années 60-70 pendant laquelle, significativement, l'expression de "linguistique appliquée" en était arrivée à désigner l'ensemble de ce qu'on appelait encore par ailleurs la "pédagogie des langues". La DLE a d'autant plus à se situer maintenant vis-à-vis des dites "sciences de l'éducation", et en particulier de la psychopédagogie, que depuis la création des IUFM elle y intervient parallèlement à celles-ci dans la formation des candidats aux CAPES de langues.

1. APPROCHE PSYCHOPÉDAGOGIQUE DE L'OBSERVATION FORMATIVE ET CAUSALISME

Je me suis basé principalement pour l'analyse de cette approche sur l'ouvrage de Marcel POSTIC, *Observation et formation des enseignants* (PUF). Bien que sa première édition date de 1977, son choix m'a paru malgré tout légitime parce qu'il reste, à ma connaissance, la référence de beaucoup de psychopédagogues sur la question, mais aussi parce que les grilles et les démarches qu'il présente ou qu'il propose sont souvent utilisées par les didacticiens de langues eux-mêmes pour la formation de leurs étudiants¹.

¹. M. POSTIC présente entre autres les grilles bien connues de Flanders et de De Landsheere et Bayer. Quant à ses recherches personnelles, elles ont porté sur la mise en oeuvre dans des classes de sciences de la méthode interrogative en enseignement frontal, et il se trouve que c'est aussi la situation pédagogique la plus fréquente dans les classes de langues de l'enseignement secondaire.

1.1. L'approche causaliste de l'observation formatrice

Je reprends ici comme définition du causalisme celle qui est donnée dans la dite "théorie causale de l'action", où l'on explique les actes par leurs causes, considérant les raisons des actes comme étant des causes au même titre que les déterminations. L'orientation générale de l'ouvrage de M. POSTIC peut être qualifiée de "causaliste". On retrouve en effet ce type d'explication de l'action:

a) dans l'objet même de l'ouvrage, qui est de "dégager les comportements spécifiques du maître qui appellent des comportements spécifiques des élèves" (p. 220);

b) dans ce que l'auteur appelle son "mode de recherche", lequel consiste à "faire le relevé et l'analyse des modalités habituelles d'action des enseignants et des traits de personnalité qui ont des conséquences directement observables sur le comportement des élèves" (p. 235);

c) et dans l'un des ses objectifs principaux, qui est de mettre en évidence les différents déterminants des comportements de l'enseignant, tels que les statuts, traits de la personnalité et attitudes de l'enseignant, les instructions officielles et la méthodologie suivie, les attitudes, attentes, comportements et habitudes opératoires des élèves, et enfin l'ensemble du contexte extérieur à la salle de classe.

La conception de la formation reprend tout naturellement dans l'ouvrage cette orientation causaliste, et repose essentiellement sur la prise de conscience par l'enseignant des déterminations en oeuvre dans la relation d'enseignement / apprentissage tant en amont (les "causes" de ses comportements) qu'en aval (les "effets" de ses comportements d'enseignement sur les comportements des élèves). M. POSTIC s'inscrit ainsi parfaitement dans la logique des "théories de l'acte d'enseignement" telles qu'il les définit lui-même : "L'objet des théories de l'acte d'enseignement est de décrire le comportement des enseignants et d'en **expliquer les causes et les effets**" (p. 35, je souligne).

1.2. Critiques internes à l'approche causaliste

Une telle approche de l'observation de classe peut déjà être critiquée de l'intérieur même de l'approche causaliste.

1.2.1. La sous-évaluation des causalités disciplinaires

M. POSTIC définit l'"acte d'enseignement" comme "une action dialectique, organisée et orientée par une personne ayant une position privilégiée dans le groupe en vue de provoquer des modifications de comportement chez les membres du groupe" (p. 125). Cet acte est donc considéré dans les modalités comportementales de sa réalisation par l'enseignant (les "modes d'action"), et non dans sa méthodologie disciplinaire. L'objet d'analyse, comme l'écrit M. POSTIC, ce sont "les comportements d'enseignants" et non "les comportements d'enseignement" (p. 121). La conséquence en est que l'on tend à minorer l'importance des effets propres à la nature de la discipline enseignée et aux traditions didactiques correspondantes.

Or le problème de la méthode interrogative, longuement traité par M. POSTIC, se pose par exemple de manière très spécifique dans le cas de l'enseignement des langues, dans la mesure où elle y est un outil non pas seulement de guidage d'activité, mais aussi de réemploi linguistique. Sa fonction ne peut y être comprise sans référence à ce qui constitue le noyau dur de l'enseignement des langues depuis la méthodologie directe (c'est-à-dire depuis les premières années du XX^e siècle), à savoir les méthodes directe, active et orale. En d'autres termes, la question y est un procédé d'autant plus incontournable qu'elle constitue l'instrument à la fois le plus commode et le plus puissant pour amener l'élève à s'exprimer **lui-même par oral directement** en langue étrangère.

1.2.2. La non prise en compte de la composante cognitive

La version du causalisme utilisée par beaucoup de psychopédagogues est la version behavioriste ou "comportementale", comme on le voit chez M. POSTIC dans la définition des concepts fondamentaux tels que l'"acte d'enseignement" (cf. la citation ci-dessus en 1.2.1.) ou encore l'"attitude", conçue comme "l'organisation des processus motivationnels, perceptifs, cognitifs, affectifs, influençant les réponses d'un sujet placé devant une situation sociale, l'amenant à trier les stimuli et à réagir spécifiquement" (p. 228).

Une seconde critique de cette approche causaliste de l'observation des pratiques de classe peut être développée à partir d'une variante postérieure de la théorie causale de l'action, celle élaborée dans les années 60 par certains théoriciens tels que Donald Davidson et Roderick M. Chisholm². Pour ces philosophes, l'une des composantes de la structure de l'agir est la composante "cognitive": croyances, convictions, valeurs, savoirs, expérience...

Or l'absence de cette composante dans les analyses psychopédagogiques d'inspiration behavioriste me semble remettre fortement en cause la validité de la démarche formative correspondante. En effet, une technique déterminée utilisée à un moment donné ne me semble correspondre éventuellement, par exemple, à un comportement directif, que si les conditions suivantes sont simultanément remplies:

- a) L'enseignant connaît une technique moins directive.
- b) Il la considère comme au moins aussi efficace d'un point de vue didactique, en d'autres termes comme constituant une véritable alternative technique³.
- c) Il se trouve dans une situation pédagogique qu'il juge comme rendant les deux options parfaitement équivalentes en tous points excepté celui du degré de directivité.
- d) Il utilise malgré tout la technique la plus directive.

On voit que même la relation observée entre une certaine attitude dont on aurait par ailleurs perçu d'autres indices et un mode d'action déterminé n'est pas probante d'un rapport causal, puisque ce mode d'action peut correspondre chez l'enseignant à la seule technique ou méthode qu'il connaisse et/ou qu'il pense efficace.

L'histoire de la DLE fournit d'ailleurs une belle illustration de cette nécessité de prendre en compte la composante cognitive dans l'interprétation des pratiques de classe. Pendant dix ou quinze ans, des milliers de professeurs français de langues vivantes ont imposé à leurs élèves la méthode la plus directive que l'on ait jamais imaginée dans la discipline, à savoir les exercices structuraux⁴. Une simple expérience mentale permet d'entrevoir la complexité des interprétations possibles d'une telle utilisation de ces exercices dès que l'on y fait intervenir la composante cognitive. Voici quelques unes des multiples justifications rationnelles que tel ou tel enseignant aurait vraisemblablement pu donner de l'emploi de cette méthode:

- a) "Les exercices structuraux sont très directifs, je le regrette, mais je constate aux résultats des élèves qu'ils sont très efficaces."
- b) "J'ai de sérieux doutes sur l'efficacité des exercices structuraux, et en outre je les trouve vraiment trop directifs, mais je les utilise malgré tout parce qu'on m'a assuré que c'est la méthode moderne et scientifique d'enseignement des langues."
- c) "Selon la théorie skinnérienne, que je pense exacte, l'enseignement est un dressage: je pense que les exercices structuraux sont très efficaces précisément parce qu'ils sont très directifs."
- d) "Je constate que les exercices structuraux sont très directifs et qu'ils ne sont pas très efficaces, mais tous les collègues les utilisent, alors je fais comme eux."

². Je m'appuie sur les textes de ces auteurs publiés in NEUBERG Marc 1991.

³. Les sources de cette croyance peuvent être très diverses: une évaluation personnelle en situation de pratique ou d'observation, la lecture d'un ouvrage didactique, une conversation avec un collègue, etc.

⁴. Méthode d'ailleurs inspirée par une psychologie de l'apprentissage behavioriste! Il est tout à fait surprenant et il apparaît tout à fait paradoxal, pour un didacticien des langues, de voir la psychologie behavioriste mise au service d'une formation des enseignants aux méthodes actives.

Les justifications par les croyances peuvent bien sûr varier à l'infini: "Il y en a des exercices structuraux de prévus dans le cours que j'utilise, et j'ai l'habitude de suivre à la lettre les propositions des auteurs de cours". Et leur chaîne s'allonge indéfiniment: "J'ai l'habitude de suivre à la lettre les propositions des auteurs de cours parce que je leur fais confiance. Je leur fais confiance parce que ce sont des inspecteurs généraux. Je fais confiance aux inspecteurs généraux parce que..."

La prise en compte de la composante cognitive dans le dispositif d'observation formative produit comme nous le voyons un certain nombre d'effets immédiats:

a) Elle oblige à considérer la dimension purement disciplinaire.

b) Elle introduit une complexité sans limite dans l'analyse, qui interdit dans la pratique de remonter depuis les comportements observables jusqu'aux attitudes. Ce point est capital, puisqu'il touche au coeur même de la démarche psychopédagogique⁵, et on me pardonnera pour cette raison de citer longuement Frederick STOUTLAND (citant lui-même et analysant Donald Davidson):

"Les croyances et les désirs ne s'expriment dans le comportement que par l'intermédiaire de et modifiés par d'autres croyances et désirs, attitudes et circonstances concomitantes, et cela sans qu'il y ait de limite". Le point crucial est ce "sans qu'il y ait de limite": cela signifie qu'il [...] n'y a pas de conditions de vérité déterminant de façon unique si une attribution d'attitudes est correcte; il n'y a pas une seule et unique façon d'attribuer correctement des attitudes à un agent pour un comportement donné. En identifiant, dans une situation donnée, les croyances d'un agent, on sera capable d'identifier ses désirs, et vice versa. Cependant, pour identifier ses croyances ou ses désirs, il faut déterminer quels ont été ses croyances ou ses désirs dans d'autres situations, les difficultés s'ajoutant ainsi les unes aux autres. [...] Ceci implique qu'il n'y a pas de lois causales authentiques reliant des attitudes au comportement décrit en termes psychologiques (1991, p. 145).

2. APPROCHE DIDACTIQUE DE L'OBSERVATION FORMATIVE ET INTENTIONNALISME

La théorie causale de l'action est contestée par les intentionnalistes, pour lesquels on ne peut parvenir à une compréhension de l'action qu'à partir de sa "composante volitive", c'est-à-dire des motivations, désirs, impulsions, dispositions, préférences, décisions, choix, fins, objectifs, intentions, etc.⁶, les "explications" que l'on peut donner par ailleurs n'étant que des descriptions de cette action.

2.1. Intentionnalité et disciplinarité

Or l'intentionnalité est au coeur même de la problématique du didacticien, puisqu'elle renvoie obligatoirement et fortement au disciplinaire: dans une classe d'une discipline donnée, je ne vois pas en effet comment on pourrait analyser l'intention de l'enseignant sans se référer, et sans se référer d'abord, à son intention d'enseigner cette discipline.

Dans le cas de l'enseignement des langues, tout particulièrement, il apparaît impossible de neutraliser même provisoirement l'intentionnalité didactique: depuis l'avènement de la méthodologie directe au début du XX^e siècle, en effet, la langue, fin de l'enseignement / apprentissage, est en même temps son propre moyen d'enseignement / apprentissage (on part du postulat que c'est principalement en faisant communiquer que l'on enseigne à communiquer, en communiquant que l'on apprend à

⁵. Cf. par exemple M. POSTIC: "L'analyse des actes pédagogiques permet au chercheur, dans une première étape, d'aboutir à une conceptualisation des comportements et, dans une deuxième étape, d'envisager une application: les relevés faits pour un professeur donnent à celui-ci l'occasion de mieux saisir son mode d'action, d'accroître sa perception des interactions qui existent entre les élèves et lui, de découvrir lui-même **comment modifier son comportement, et par là même ses attitudes**" (p. 227, je souligne).

⁶. Les philosophes analytiques utilisent par commodité les termes génériques d'"intention" et d'"intentionnalité", que je reprendrai aussi dans la suite de cet article.

communiquer), ce qui fait que le degré d'intentionnalité didactique y reste constamment très élevé⁷.

Une belle démonstration *a contrario* de cette impossibilité de faire l'impasse sur l'intentionnalité didactique nous en est fournie dans cette analyse de M. POSTIC:

La méthode interrogative, chacun le sait, camoufle souvent un didactisme de fait. La classe est dite "vivante" parce que le professeur sollicite son auditoire de temps à autre pour maintenir l'attention, pour créer une atmosphère en apparence détendue. Mais il se borne parfois à transmettre des informations et à en contrôler la réception. Or on ne se sépare du didactisme que lorsqu'une communication réciproque s'établit entre le professeur et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes, pour élaborer le savoir (pp. 196-197).

J'affirme que tout professeur de langue ne peut interpréter une telle analyse que comme un pur et simple procès d'intention. Dans le dispositif formatif induit par ce type d'approche causaliste, il se passe en réalité la chose suivante: l'interprétation des actes d'enseignement y étant toujours fortement lacunaire, puisqu'en est évacuée leur intentionnalité la plus forte, à savoir l'intentionnalité disciplinaire, l'analyste tend à combler lui-même ce déficit, consciemment ou non, volontairement ou non, par des intentions puisées dans son propre système interprétatif. D'où le risque constant pour le formateur de tomber dans le procès d'intention, ou - ce qui revient strictement au même - d'être ressenti par l'enseignant observé et analysé comme lui faisant un procès d'intention⁸: comment pourrait-il en être autrement lorsque, comme dans la citation ci-dessus de M. POSTIC, la seule intentionnalité prêtée à l'enseignant est clairement perverse?...

Pour un didacticien de langues, tout au moins, il n'est ni rationnellement ni déontologiquement envisageable de critiquer un "comportement d'enseignant" déterminé, tel qu'une utilisation donnée de la méthode interrogative, s'il ne peut sur le champ:

- a) expliquer à l'enseignant pour quelle(s) raison(s) spécifiquement didactique(s) ce comportement a pu être intentionnellement adopté;
- b) confronter ces raisons avec celles données par l'enseignant;
- c) et proposer à cet enseignant des comportements alternatifs, c'est-à-dire qui soient à la fois pédagogiquement meilleurs et didactiquement au moins aussi efficaces.

2.2. Intentionnalité et complexité

J'ai montré ailleurs⁹ comment la problématique de la DLE pouvait être représentée au moyen d'un champ extrêmement complexe d'interrelations entre des éléments eux-mêmes complexes - théories de référence, objectifs, situations, méthodologie, matériel, pratiques, évaluation -, champ qui se reproduit en autant de copies, elles-mêmes interreliées, qu'il y a d'acteurs dans l'enseignement / apprentissage scolaire - les élèves, l'enseignant, les concepteurs des matériels didactiques, les formateurs, l'institution, les acteurs de l'environnement socio-familial.

Pour Edgar MORIN, le complexe relève en particulier "de l'incapacité d'éviter des contradictions" (1990, p. 92). Et l'une des manifestations premières de la complexité du champ didactique est en effet la présence d'une série de doubles contraintes qui pèsent constamment et lourdement sur l'enseignant de langue¹⁰: s'adapter en temps réel à l'évolution de la situation didactique en classe tout en évitant la "surcharge co-

7. De même que l'intentionnalité d'apprentissage de la langue chez les élèves. De nombreuses recherches sur le discours de classe ont montré la forte prégnance de la dimension métalinguistique même dans les activités les plus centrées apparemment sur la communication. C'est ainsi que l'intonation interrogative, fréquente dans les phrases des élèves, y révèle la demande implicite de correction linguistique adressée à l'enseignant ("Ma phrase est-elle correcte?").

8. Même, bien entendu, si telle n'est pas l'intention de ce formateur, auquel je ne fais ici... nul procès d'intention!

9. In C. PUREN 1991.

10. Elles ont souvent été signalées dans le passé par les didacticiens. Voir par exemple, parmi les présentations récentes les plus systématiques, celle de R. RICHTERICH 1985, pp. 156-160.

gnitive" à court terme et en économisant son énergie à moyen et à long terme¹¹, maintenir un minimum de discipline tout en faisant participer un plus grand nombre¹²; être rigoureux dans la conduite de la classe tout en laissant les élèves développer leurs capacités d'autonomie langagière et en s'adaptant immédiatement à leurs réactions¹³; poursuivre les objectifs institutionnels et répondre aux intérêts particuliers; suivre une progression collective et tenir compte des progrès de chacun; faire travailler les plus faibles sans décourager les meilleurs; faire parler la langue et susciter une réflexion sur la langue; enseigner la culture en la faisant découvrir par les élèves eux-mêmes dans des documents authentiques; etc.

Or l'observation et l'interprétation des comportements en situation de double(s) contrainte(s) ne peut se faire sans recours à l'intentionnalité: lorsque deux déterminations aussi puissantes l'une que l'autre agissent en sens inverse, il faut admettre au minimum une "causalité par agent"¹⁴, ce dernier devant alors choisir entre les deux options opposées qui lui sont simultanément imposées.

Deux phénomènes conjoints apparaissent sur ce point dans la démarche psychopédagogique d'inspiration béhavioriste:

a) D'une part, au nom de la "démarche expérimentale", on choisit de réduire à l'extrême, par l'utilisation de grilles, la complexité au niveau de l'observation des pratiques didactiques, et de reconstituer par la suite cette complexité au niveau des interprétations psychopédagogiques de ces pratiques:

La démarche expérimentale a besoin de se montrer soucieuse, dans la réduction qu'elle opère, de recueillir les faits objectivement observables qui restitueront la signification des comportements. On peut concevoir une observation des actes qui tende à rendre compte du dynamisme de la conduite du sujet en examinant le type de perception des stimuli, l'enchaînement des actes selon leur finalité partielle, à replacer dans la finalité globale, en trouvant leurs relations, en remontant aux déterminants. Il s'agit de discerner le sens des comportements par l'analyse des processus d'adaptation. (M. POSTIC 1977, p. 122)

Or c'est la démarche exactement inverse qui doit être celle du didacticien de langues en observation formative: il lui faut complexifier les procédures d'observation des pratiques didactiques, de telle manière que les interprétations - didactiques, c'est-à-dire posées en termes d'intentionnalité didactique - en soient au maximum simplifiées.

b) D'autre part, les doubles contraintes ne sont pas relevées dans ce type de démarche psychopédagogique. M. POSTIC propose ainsi comme entrée dans l'une de ses grilles d'observation, sans plus de commentaires: "Sait doser le temps à accorder à chaque point **en fonction de ses objectifs et des réactions des élèves**" (p. 254, je souligne). Ou, lorsqu'elles le sont, leurs effets spécifiques ne sont pas analysés en termes de conflit d'intentionnalités. C'est ainsi que M. POSTIC signale bien les "contradictions internes de la méthode interrogative, qui désire s'appuyer sur une activité de l'élève suscitée par le professeur, mais qui impose un mode de raisonnement prédéterminé par l'objectif fixé unilatéralement" (p. 282). Mais on voit comment l'intentionnalité didactique, très curieusement, se trouve attribuée non à l'enseignant... mais à la méthode elle-même! Dans le système interprétatif causaliste, ce n'est pas l'ensei-

¹¹. C'est là sans doute la double contrainte la plus forte, et j'y reviendrai plus avant. Comme d'autres énumérées à la suite, elle n'est pas spécifique, bien entendu, à la DLE.

¹². Ce qui fait qu'un enseignant de langue peut parfaitement être amené à dire à un élève qui discute avec un camarade: "Taisez-vous et faites-moi une phrase avec *como si* + subjonctif imparfait!"...

¹³. On trouve dans une instruction d'espagnol en vigueur un très bel exemple d'exposition et de dénégation simultanées de cette double contrainte: "L'expression orale des élèves doit pouvoir se développer de façon libre et personnelle si les interventions du professeur orientent la recherche sans la contraindre. Et lorsque les élèves sont exercés à échanger entre eux, spontanément, les idées que le texte leur inspire, l'expression orale, si le meneur de jeu y veille, peut se résoudre en un dialogue cohérent, bien centré sur le passage à expliquer" (Programmes de la classe de seconde des lycées, Arrêté du 30 juin 1986, B.O. spécial n° 1, 5 févr. 1987, pp. 47-48).

¹⁴. Je reprends l'expression et l'analyse de Roderick M. Chisholm, cité in NEUBERG 1990, p. 25.

gnant qui se trouve confronté à des contraintes opposées, mais la méthode retenue qui produirait des effets contradictoires.

3. ORIENTATIONS ET HYPOTHÈSES POUR UN PROJET DE RECHERCHE DIDACTIQUE SUR L'OBSERVATION FORMATIVE

Cette troisième partie de mon article sera consacrée à dégager un certain nombre d'hypothèses et d'orientations de travail pour un projet de recherche didactique sur l'observation en formation initiale des enseignants de langues. Ce projet de recherche entre dans le cadre de la constitution d'une "didactique complexe" (des langues) qui m'apparaît indispensable pour gérer la situation éclectique actuelle, et dont j'ai récemment proposé une première ébauche¹⁵.

3.1. Le statut d'agent intentionnel de l'enseignant

La première hypothèse porte sur le caractère central de l'intentionnalité didactique dans l'observation formative des enseignants de langues: la rationalisation de leurs comportements par ces enseignants eux-mêmes ne peut être recherchée qu'en référence constante et explicite à **la raison première** de leurs actes, à savoir l'enseignement de la langue et de la culture étrangères. En d'autres termes, le noyau de l'observation formative des pratiques de classe est l'enseignant dans son "statut d'agent intentionnel"¹⁶, même si, à partir de ce noyau et dans un second temps, la description, l'analyse et l'interprétation des actes d'enseignement peuvent être enrichies par des approches différentes.

3.2. Les modes de gestion de la complexité

La seconde hypothèse est que les pratiques d'enseignement en milieu scolaire ne peuvent se comprendre que par rapport à la complexité des situations d'enseignement / apprentissage, qu'elles visent à gérer le plus rationnellement possible. Ce qui signifie, si l'on suit la théorie d'Ashby¹⁷, que les modes d'action didactique sont complexes, et que la tâche première de l'observation est de décrire cette complexité. Je présenterai dans la suite de ce chapitre une série d'hypothèses concernant les outils d'une telle description.

3.2.1. L'hétérogénéité du comportement d'enseignement

M. POSTIC critique ainsi un certain nombre de recherches américaines sur l'observation des pratiques de classe:

En réalité la correction de l'émiettement de l'analyse psychologique des comportements par les notions de succession et de coordination ne suffit pas. Même le jeu d'association des actes pédagogiques ne rend pas compte de l'articulation des conduites. Chaque action partielle, qui est un vecteur orienté, s'intègre dans une structure d'ensemble qui a besoin d'être reconstituée. En décomposant un ensemble vivant en parties inertes, puis en rétablissant un assemblage d'éléments juxtaposés, on ne réalise qu'une somme globale et on ne fait pas apparaître les processus dynamiques. [...]

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

¹⁵. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Voir références bibliographiques.

¹⁶. J'emprunte cette expression à F. STOUTLAND 1991, p. 149.

¹⁷. Ashby, l'un des fondateurs de la cybernétique, a énoncé la loi dite "de variété requise", selon laquelle il n'est possible de gérer un système donné que si l'on dispose d'une variété de réponses ou de solutions au moins égale à la variété des besoins et des problèmes de ce système.

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 (pp. 121-122).

Si je partage ces critiques de M. POSTIC concernant l'émiettement de l'analyse qu'entraîne l'utilisation de certaines grilles d'observation, je ne peux le suivre par contre lorsqu'il affirme l'existence d'une "unité de comportement" chez les professeurs, qu'il appelle ailleurs une "structure d'ensemble". Il s'agit là d'un postulat tout à fait discutable, qui s'explique sans doute par le poids accordé naturellement dans une optique causaliste à des déterminations externes supposées par ailleurs être fortes, identiques et constantes.

Mais si l'on réintroduit dans l'analyse des actes d'enseignement la diversité des éléments de leur composante cognitive et de leur composante volitive, on peut au contraire sérieusement douter qu'il existe chez les enseignants - de langues tout au moins - quelque chose comme une "unité de comportement". "Le coeur de la complexité, écrit E. MORIN (1990, p. 143), c'est l'impossibilité et d'homogénéiser et de réduire." Je pose pour ma part l'hypothèse que la pratique de chaque enseignant de langue est guidée par une combinatoire de techniques et de méthodes, les unes empruntées telles quelles à des sources diverses, les autres inventées par la seule expérience personnelle, les unes stabilisées, les autres en cours de constitution ou au contraire de déstructuration, les unes utilisées dans toutes les situations didactiques, les autres réservées à des contextes spécifiques, les unes rigides, les autres susceptibles d'adaptation, les unes liées ensemble dans des démarches, approches ou méthodologies, les autres isolées¹⁸... Une telle complexité des modes d'action didactiques constitue en réalité la seule réponse fonctionnelle à la complexité des situations d'enseignement, qu'il serait précisément impossible de gérer sur la base d'une seule et constante "unité de comportement".

En d'autres termes, une formation rationnelle doit aussi prendre en compte les limites de la rationalisation en situation professionnelle. Face à une double contrainte forte et constante, il n'y a pas dans la réalité des pratiques quotidiennes de position "médiane" ou mode de gestion "moyen" possibles:

- Sur le court terme, des valeurs peuvent se trouver momentanément inversées, certaines décisions devant être prises en fonction du critère du "moindre mal": dans une classe "difficile", qui pose des problèmes aigus de discipline, un enseignant peut légitimement considérer comme un bien d'avoir à certains moments un comportement plus autoritaire que plus démocratique.

- Sur le moyen et long terme, gérer à la fois la nécessité d'être souple et celle d'être rigoureux, c'est, concrètement, être plus souple à certains moments et être plus rigoureux à d'autres, être plus souple pour certaines activités et être plus rigoureux pour d'autres, être plus souple avec certains élèves et être plus rigoureux avec d'autres.

On voit que la DLE, par là, se retrouve sur des centres d'intérêt de la recherche philosophique actuelle tels que la casuistique et les limites du principe de non-contradiction.

3.2.2. La programmation par "objets méthodologiques"

Nous avons vu que la double contrainte sans doute la plus forte vécue par l'enseignant dans sa pratique de classe est d'avoir à s'adapter en temps réel à la complexité des situations d'enseignement tout en rentabilisant ses compétences professionnelles pour économiser son énergie. En d'autres termes il est amené à gérer la nouveauté et l'imprévu en faisant appel à ce qu'il sait déjà faire.

C'est le type de problème qu'ont rencontré il y a quelques années les programmeurs en informatique, auxquels un nombre croissant de clients ont exigé des logiciels

¹⁸. Ces techniques isolées, ce sont les "ficelles" ou les "recettes", à notre avis très injustement dévalorisées par certains formateurs: on ne demande pas à un grand cuisinier d'inventer à jet continu de nouvelles préparations; et les "tours de main" sont parmi les secrets les mieux gardés dans l'industrie, parce que ce sont eux qui font souvent la différence entre concurrents dans des processus de fabrication dont les techniques sont par ailleurs du domaine public.

"sur mesure", parfaitement adaptés à leurs besoins. Pour ne pas avoir à réécrire à chaque fois un logiciel tout entier, ce qui est très coûteux en énergie et en temps (et donc en argent), ils ont inventé la "programmation par objets". Ces "objets" sont des modules tout prêts, autonomes, parfaitement au point (*free bugs*), et dédiés chacun à une tâche précise et indispensable telle que l'affichage écran, le pilotage d'une imprimante ou l'importation de fichiers à d'autres formats. A partir d'une bibliothèque de tels objets (disponible sur le marché), et en jouant sur leurs assemblages, il est possible à ces programmeurs, comme dans un jeu de Lego, d'écrire à moindre coût un logiciel adapté à toute nouvelle demande.

Or, comme eux, les professeurs doivent à la fois assurer un certain nombre de tâches précises et indispensables - faire que les élèves prennent contact avec de nouvelles formes linguistiques, les faire accéder au sens de ces formes, les leur faire conceptualiser, leur (faire) corriger leurs erreurs, leur faire réutiliser ces formes - tout en s'adaptant constamment à de nouvelles situations; et pas plus qu'eux ils ne peuvent se permettre de réécrire entièrement à chaque classe - et en temps réel qui plus est! - leur "logiciel de pilotage de classe".

L'une de mes hypothèses est que la solution qu'ils ont adoptée est une sorte de programmation (de pratiques de classe) par objets (méthodologiques)¹⁹, qui vont permettre à l'enseignant de gérer la double contrainte à laquelle il se trouve confronté, c'est-à-dire tout à la fois d'économiser son énergie tout en étant plus disponible pour la saisie d'informations concernant l'évolution de la situation didactique en classe. Il n'y a pas de raisons pour que les pratiques enseignantes soient différentes de toute action humaine dans un environnement complexe, qu'E. MORIN présente ainsi:

Pour les séquences qui se situent dans un environnement stable, il convient d'utiliser des programmes. Le programme n'oblige pas à être vigilant. Il n'oblige pas à innover. Ainsi quand nous nous rendons au travail au volant de notre voiture, une partie de notre conduite est programmée. Si un embouteillage inattendu surgit, il faut alors décider qu'il faut changer d'itinéraire ou non, enfreindre le code: il faut faire preuve de stratégie. C'est pourquoi nous devons utiliser de multiples fragments d'action programmée pour pouvoir nous concentrer sur ce qui est important, la stratégie dans l'aléa. [...] La complexité exige une stratégie. Certes, des segments programmés pour des séquences où n'intervient pas l'aléatoire sont utiles ou nécessaires. En situation normale le pilotage automatique est possible, mais la stratégie s'impose dès que survient l'inattendu ou l'incertain, dès qu'apparaît un problème important (1990, pp. 108-109).

Si cette hypothèse de programmation par objets méthodologiques devait être validée par des recherches à partir d'observations de classe, on voit aisément les conséquences qui pourraient en être tirées quant à la conception de la compétence didactique et par conséquent de l'observation formative: un "bon" professeur serait alors un professeur qui disposerait d'un très riche bibliothèque d'objets méthodologiques; qui saurait les assembler de multiples façons; qui serait capable en classe d'analyser les exigences de la situation, de choisir et d'assembler ces objets en conséquence; qui serait apte enfin à capter avec une sensibilité suffisante les dysfonctionnements et les imprévus pour passer, comme le ferait un pilote d'avion, du pilotage automatique au pilotage manuel.

Toutes ces opérations d'assemblage d'objets méthodologiques, cependant, ne sont sans doute pas effectuées dans la pratique en temps réel, ce qui serait encore trop coûteux en énergie cognitive: les préparations de classe, le recours à des séquences figées d'objets d'origine personnelle et/ou empruntées à des manuels ou à des formateurs, l'application d'un schéma de classe connu ou d'une méthodologie constituée, entre autres, permettent des modes de pilotage encore plus économiques puisque couvrant des séquences plus longues. On parle en informatique de "routine"

¹⁹. Cette technique de "programmation par objets" me semble apparaître déjà dans l'évolution historique de la DLE, où elle a été utilisée pour l'élaboration de nouvelles méthodologies. La méthodologie audiovisuelle, par exemple, a réutilisé massivement les différentes techniques d'explication intuitive du lexique mis au point à la fin du XIX^e siècle par les méthodologues directs.

pour désigner une courte séquence d'opérations programmées. Pas plus que les "ficelles" et les "recettes", les "routines" n'ont bonne presse chez les psychopédagogues²⁰. Mais s'il est légitime de critiquer l'enseignant "routinier", c'est-à-dire qui ne fonctionne constamment que par routines, il ne faudrait pas oublier que celles-ci sont malgré tout des éléments constitutifs de la maîtrise professionnelle²¹. Et que sans elles, il n'y a d'innovation possible: il faut disposer en effet d'un haut degré d'automatismes sur les problèmes professionnels habituels pour pouvoir consacrer de l'énergie à la gestion en temps réel des problèmes inédits qui vont se poser en situation d'expérimentation; en d'autres termes, il faut avoir une maîtrise suffisante de l'ensemble de sa pratique professionnelle pour prendre le risque d'expérimenter des modifications partielles.

3.2.3. Le complexe de décision

La conception du pilotage des pratiques de classe par objets méthodologiques amène à porter l'attention, au moins tout autant que sur ces objets eux-mêmes, sur la manière dont est prise la décision de lancer telle ou telle séquence didactique. Cette problématique n'est pas nouvelle en pédagogie ou en didactique. G. DE LANSDHEERE écrivait déjà en 1976:

L'enseignant se trouvera souvent, dans sa classe, devant la nécessité de prendre des décisions rapides en l'absence de règles scientifiques sûres ou dans des situations tellement complexes que les données scientifiques s'obscurcissent mutuellement. D'aucuns préconisent, dès maintenant, l'introduction de la théorie et de la pratique de la prise de décision dans la formation des maîtres. On y arrivera probablement (p. 123).

Et on retrouve des années plus tard la même idée sous la plume de deux didacticiens de sciences, J.-P. ASTOLFI et M. DELEVAY:

Le métier d'enseignant est d'abord un métier de prise de décision dans des systèmes complexes où interagissent de nombreuses variables dont l'enseignant fait partie.

Ainsi, l'enseignant doit-il disposer d'outils lui permettant cette gestion du complexe et la prise de décision rapide. Ces outils sont à chercher du côté de l'observation, de l'analyse, de la gestion, de la régulation et de l'évaluation de situations éducatives (1989, p. 113).

A ma connaissance cependant, les travaux des économistes ou des mathématiciens sur la théorie de la décision n'ont jusqu'à présent pas été appliqués expérimentalement à l'observation des pratiques de classe. Or ils intéressent tout particulièrement le didacticien, puisqu'ils lui proposent des modèles d'analyse de la rationalité de l'action en environnement complexe, et donc de la mise en oeuvre de l'intentionnalité didactique en situation de classe. La définition que donne D. FØLLESDAL de cette rationalité me semble ouvrir à elle seule des perspectives sur la place et la fonction de la didactique et de la psychopédagogie en formation initiale des enseignants, en raison en particulier de la place qu'elle accorde, comme j'ai été amené à le faire de mon côté, à la notion d'"alternative":

La rationalité de l'action consiste normalement à faire le meilleur usage possible de ses ressources, de sa capacité de rechercher l'information, et de son aptitude à imaginer des alternatives valables; elle ne consiste pas à faire

²⁰. M. POSTIC place ainsi dans une colonne "négatif" de l'une de ses grilles d'observation l'entrée: "fait son cours par routine" (p. 247).

²¹. Il ne viendrait à personne l'idée de reprocher à un artisan d'avoir refait les mêmes gestes avec le même outil pour arriver au même bon résultat. On a aussi l'impression qu'il se passe en pédagogie les mêmes phénomènes qui aboutissent, par exemple, à ce que beaucoup de gens soient surpris quand ils apprennent que le cholestérol est indispensable à certaines fonctions vitales de l'organisme...

un choix parmi un vaste ensemble de possibilités dont il suffirait de prendre connaissance (1982, pp. 164-165).

3.2.4. L'encapsulation de l'intentionnalité didactique

Il me semble que dans l'approche psychopédagogique de l'observation formative, il y a confusion entre ce que j'appellerai "l'intentionnalité en temps réel" et "l'intentionnalité encapsulée". Conséquent avec sa théorie causale de référence, M. POSTIC explique les "enchaînements d'actes" dans les ensembles d'actes pédagogiques assumant une "fonction", par "un certain mécanisme causal" (p. 170). Il note ainsi:

Pour certaines variables on peut dire que l'apparition d'un acte pédagogique provoque l'apparition d'un autre acte, comme c'est le cas pour:

- l'interrogation de découverte et la reformulation par le professeur de ce que vient de dire l'élève; [...]

- ou l'interrogation de découverte et l'acte d'apporter des informations avant une question ou après (pp. 169-170).

Or il me semble évident que si un professeur a l'intention d'utiliser telle ou telle technique, telle ou telle méthode, c'est parce qu'il sait qu'elles consistent précisément dans l'enchaînement de tels ou tels actes. On ne peut considérer, à l'intérieur d'une méthode, qu'un acte "cause" l'acte suivant, que par rapport à des observations extérieures en temps réel, où l'on peut effectivement repérer des successions figées d'actes semblables. Mais de tels automatismes séquentiels, même s'ils sont inconscients au moment où le professeur les réalise, correspondent néanmoins chez lui à une certaine intentionnalité: c'est lui qui a décidé de mettre en oeuvre cette technique ou cette méthode parce qu'il juge que la succession des actes dont il sait qu'elle se compose sera efficace à ce moment là. L'intentionnalité de chaque acte à l'intérieur de la séquence méthodologique n'est pas décelable par l'observateur extérieur pour la raison qu'elle y a été en quelque sorte "encapsulée": le seul problème traité consciemment en temps réel par l'enseignant est celui de la décision du lancement de la séquence, l'effectuation de la série d'actes correspondants étant ensuite, pour des raisons d'économie cognitive, confiée à l'automatisme.

La prise en compte de ce phénomène d'encapsulation de l'intentionnalité didactique devrait avoir des conséquences importantes sur les stratégies formatives.

D'une part on peut estimer tout à fait légitime qu'un enseignant débutant applique pour sa formation personnelle un principe d'économie identique à celui que met en oeuvre un enseignant expérimenté dans sa classe, et qu'il décide par conséquent d'utiliser certaines de ses techniques et méthodes, qu'il le voit utiliser, sans les "désencapsuler", c'est-à-dire en les prenant toutes faites, prêtes à l'emploi. Même dans ce cas, il y aura une certaine intentionnalité lorsqu'il réalisera chacun des actes correspondants, parce qu'il aura des raisons - et de bonnes raisons - d'imiter dans ce cas fidèlement sans chercher à comprendre les raisons du choix de chacun des actes correspondants et de leur articulation. Un professeur débutant risque en effet constamment la surcharge cognitive dans sa classe parce qu'il n'a pas encore en disponibilité immédiate un nombre et une variété suffisants d'objets méthodologiques personnels. Il apparaît par conséquent tout à fait rationnel, dans son cas, de recourir - du moins provisoirement - à des objets testés et mis au point par d'autres personnes auxquels il peut raisonnablement faire confiance *a priori*.

Tous les professeurs, d'ailleurs, à des degrés divers, utilisent ainsi tout au long de leur carrière des objets tout faits, empruntés à leurs professeurs au cours de leurs études, aux conseillers pédagogiques qu'ils ont observés pendant leur formation initiale, aux matériels pédagogiques qu'ils utilisent et aux traditions didactiques de leur discipline. Je suis persuadé qu'un bon nombre de professeurs de langues n'ont jamais remarqué qu'après avoir posé une question à l'ensemble de la classe, ils balayaient la classe d'un regard circulaire et laissent passer quelques secondes avant de désigner un élève. Persuadé aussi qu'après en avoir convenu, certains ne retrouveraient pas

immédiatement l'intentionnalité que leurs prédécesseurs y ont encapsulée à la fin du XIX^e siècle...²² Il en serait certainement de même de l'intégration didactique autour des supports pédagogiques²³, et de bien d'autres héritages historiques de la profession.

D'autre part, s'il est légitime pour un enseignant stagiaire d'emprunter des objets méthodologiques directement opérationnels, ou, pour utiliser une autre image, "sertis d'origine", la réflexion formative sur ces objets ne pourra se faire qu'après "désencapsulation". Ce qui exige - et je filerai la métaphore industrielle - un "retour usine" que seule l'histoire de la didactique de la discipline peut permettre d'opérer. On comprendra aisément pourquoi il n'est pas possible, par exemple, de critiquer efficacement la méthode interrogative au nom des méthodes actives, sans expliquer aux enseignants pourquoi et comment, à la fin du XIX^e siècle, cette méthode interrogative a été conçue et mise au point par les méthodologues... comme une mise en oeuvre de ces mêmes méthodes actives!²⁴ Ou encore de critiquer devant des enseignants les exercices structuraux au nom de l'approche communicative, sans expliquer pourquoi et comment, au cours de leur carrière, ces enseignants ont pu être formés par d'autres formateurs (et parfois par les mêmes!...) à la fabrication et à l'utilisation de tels exercices.

CONCLUSION

Dans le cas de la didactique scolaire des langues et de la psychopédagogie, ce n'est pas seulement leur territoire (l'enseignement scolaire), leur public (les enseignants) et leur objectif (la formation de ces enseignants) que ces deux disciplines ont en commun: leurs problématiques sont aussi pour l'essentiel les mêmes:

a) non seulement la didactique scolaire des langues étrangères, comme toutes les autres matières scolaires, a été amenée depuis son origine à prendre en compte les finalités éducatives, la gestion du groupe-classe, les profils psychologiques et sociologiques des enseignants et des apprenants, etc.²⁵;

b) non seulement, depuis une dizaine d'années, elle s'est intéressée à des phénomènes de nature psycho-sociologique tels que les statuts et représentations de la langue enseignée, les stéréotypes culturels, les effets chez les élèves du contact avec une culture différente, etc.;

c) mais encore, ce qui constitue le renouvellement actuel de la DLE, à savoir l'approche dite "communicative", fait de la communication en classe le moyen privilégié d'apprentissage, de sorte que la dimension relationnelle ne peut plus y être pensée sur le mode de l'interférence avec le processus d'enseignement / apprentissage disciplinaire puisqu'elle en est devenue le support même.

La conclusion que je tire personnellement de cette situation est qu'entre la didactique scolaire des langues et la psychopédagogie, ce n'est pas sur l'objet et sur le territoire que doit porter la nécessaire réflexion épistémologique, mais sur les approches et les outils d'analyse. J'ai essayé de montrer dans cet article que la spécificité de l'approche disciplinaire, en observation formative des pratiques de classes de

²². Adrien GODART, germaniste et un des théoriciens de la méthodologie directe, l'explique ainsi en 1903: "Pour empêcher que la conversation ne s'isole et ne devienne trop individuelle, lancer toujours la question de façon anonyme, et ne désigner qu'après un court instant le nom de l'élève qui doit répondre, de façon qu'elle ait le temps de déclencher toutes les réflexions et de menacer toute la classe".

²³. L'intégration didactique consiste en l'organisation des différentes activités d'enseignement / apprentissage de manière concentrique autour d'un support unique (par exemple le texte littéraire dans la méthodologie active et le dialogue de base dans la méthodologie audiovisuelle).

²⁴. J'ai traité ce point dans mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (C. PUREN 1988), et dans un article de 1989 (C. PUREN 1989a).

²⁵. La didactique scolaire des langues est née dans les dernières années du XIX^e siècle, et la première révolution méthodologique qu'elle a accompli - la méthodologie directe -, s'est appuyée non sur une nouvelle linguistique ou une nouvelle théorie de l'apprentissage, mais essentiellement, comme tout l'enseignement scolaire à l'époque, sur la prise en compte des méthodes actives (sur ce sujet, cf. C. PUREN 1989b).

langue, résidait dans la prise en compte de l'enseignant en tant qu'"agent intentionnel". C'est dire que ne convient pas à la didactique des langues - dont la mission est de prendre en charge la formation **professionnelle** - le modèle de ce que l'on a parfois appelé les "théories du soupçon", qui amène à privilégier les effets des structures sociales et les déterminations psychologiques sur l'autonomie - même relative -, sur la conscience - même limitée - et sur la volonté - même restreinte - de l'enseignant. A d'autres disciplines, telles que la psychopédagogie, de prendre en charge d'autres dimensions de l'enseignant avec leurs propres modèles: la véritable pluridisciplinarité, c'est la prise en compte du fait que la complexité de la problématique exige des approches plurielles, et donc clairement distinguées.

Christian PUREN
IUFM de Paris - Paris III

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASTOLFI Jean-Pierre, DEVELAY Michel
1989: *La didactique des sciences*, Paris, PUF (coll. "Que sais-je?"), 2e éd. corr. 1991 [1e éd. 1989], 125 p.
- DE LANDSHEERE Gilbert
1976: *La formation des enseignants demain*, Tournai, Casterman, 298 p.
- FØLLESDAL Dagfinn
1982: "The Status of Rationality Assumptions in Interpretation and in the Explanation of Action», *Dialectica* 36, trad. fr. "Le statut des présupposés de rationalité dans l'interprétation et dans l'explication de l'action", pp. 159-176 in NEUBERG Marc 1991.
- GODART Adrien
1903: "Conférence pédagogique du 27 novembre 1902", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 11, janv., pp. 471-486.
- MORIN Edgar
1990: *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 160 p.
- NEUBERG Marc (dir.)
1991: *Théorie de l'action. Textes majeurs de la philosophie analytique de l'action*, Liège, Pierre Mardaga éd., 318 p.
- POSTIC Marcel
1977: *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF (coll. "Pédagogie aujourd'hui"), 336 p.
- PUREN Christian
1988: *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International (coll. "Didactique des Langues Etrangères"), 448 p.
1989a: "Méthode interrogative et commentaire de textes: de la perspective historique à la prospective", *Les Langues Modernes* n° 2, pp. 76-92.
1989b: "L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères au XIXe siècle, ou la naissance d'une didactique", *Langue Française* n° 82, mai, pp. 8-19.
1991: "Innovation et variation en didactique des langues étrangères", *Le Français dans le Monde* n° 244, oct., pp. 39-47.
1994: *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier-CREDIF, 212 p.
- RICHTERICH René
1985: *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, coll "F-Recherches/Applications", 176 p.
- STOUTLAND Frederick
1980: "Oblique Causation and reasons for Action", trad. fr. "Causalité oblique et raisons d'agir", pp. 141-157 in NEUBERG Marc 1991.

