

## REGARDER/ÉCOUTER UN MONDE QUI CHANGE L'OBSERVATION DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

RUTH CANTER KOHN\*

### Résumé

Le regard et l'écoute des enseignants au jour le jour prennent toute leur importance dans une société en pleine mutation. L'auteur examine ce que les usages de l'observation par des formateurs en IUFM indiquent à propos des sens accordés à celle-ci et à propos de la formation dispensée. Une « méthodologie profane » omniprésente, à dominant opérationnel, ressort en première analyse. Quatre fonctions formatives de l'observation (positive, normative, évaluative, réflexive) laissent apparaître une « normativité ouverte », ensemble de repères où chacun doit tracer sa propre pratique. L'étudiant émerge comme « sujet d'expérience » de l'observation, lieu de passages privilégiés entre théorie et pratique. Sauf exceptions, les enjeux de l'observation sont invisibilisés. Tout en étant au service de la reproduction sociale et institutionnelle, l'observation peut aussi rendre visibles les valeurs et pratiques alternatives possibles : changer de regard sur le monde contribue à changer le monde.

### Abstract

How teachers look and listen day by day takes on considerable importance in a world of rapid change. Studying the uses of observation by teachers in teacher training institutes, the author examines what these uses indicate about the meaning of observation and about the training which is offered. An initial analysis reveals an omnipresent and largely operational "layman's methodology". Four formative functions of observation (positive, normative, evaluative, reflective) show an "open-ended normalizing", a set of reference points within which a teacher has to develop his/her own practice. The student appears as the subject experiencing observational practices, the

131

\* - Ruth Canter Kohn, Université Paris VIII.

*essential link between theory and practice. For the most part the issues of observation have become invisible. Even though it serves social and institutional reproduction, observation can also bring out alternative values and practices : changing one's way of looking at the world contributes to changing the world.*

## INTRODUCTION

Aujourd'hui comme hier, l'école et la formation des enseignants sont objets de débats et de controverses. Les mutations de société les pénètrent de part en part, les façonnent, les transforment, les enjeux et les conflits à leur égard se modifient et se déplacent devant nos yeux. Depuis quelques décennies les fonctions multiples assignées à l'école sont de plus en plus visibles. La rapidité et l'ampleur des évolutions actuelles, l'hétérogénéité des modèles, des valeurs et des coutumes ne permettent plus l'appui tranquille sur des paradigmes historiquement établis. Une crise de la profession d'enseignant est évoquée, sans pouvoir adjuger son caractère conjoncturel ou durable. L'expérience journalière de ces phénomènes nous rend peut-être plus sensibles au caractère orienté des normes énoncées hier comme universelles, nous mettant devant des choix de société : des confrontations permanentes entre différences ? la régénération de vérités ancestrales ? la construction de nouvelles universalités ? quelle égalité des chances ?

N'étant plus à l'ère de croire en des déterminismes implacables, nous faisons ressortir le rôle des acteurs dans ces mouvements. Nous commençons à nous rendre compte que des questions et des enjeux de société sont lisibles dans nos moindres actes de tous les jours, que chacun les véhicule à sa manière, les agissant tant soit peu en fonction de ses options personnelles. Autrement dit, que chacun prend position, constamment, même sans le savoir. Réfléchir sur les représentations et les pratiques quotidiennes peut révéler tant les potentialités créatrices inaperçues que les automatismes impensés.

De telles interrogations convergent et se concentrent dans les formations professionnelles initiales et continues, arrière-plan, contexte, vecteurs même, de ces espaces-temps de préparation, d'approfondissement et d'expérimentation suspendus entre deux mondes. Formateurs et étudiants/stagiaires, quels sens donner aux actes professionnels, comment construire ces sens et ces actes, les vivre au quotidien ? Quelle formation pour s'y aider ?

Je focalise de telles préoccupations par le biais de l'observation : en questionnant le regard/l'écoute des formateurs et des étudiants à propos des phénomènes qu'ils étudient, des actions qu'ils entreprennent. « Le monde a changé, est-ce que nos yeux ont changé ? Est-ce que notre regard peut changer ? Est-ce que l'on peut impulser

quelque chose qui modifie le regard que l'on porte sur l'autre? Et le regard que lui te porte? » (1)

Que fait, au juste, une personne qui « observe » une autre, et que fait cette autre, « observée »? Comment s'y prennent-elles concrètement? Qu'est-ce qui se passe entre elles? Que produit cette situation et cette relation particulières, comment les résultats sont-ils utilisés?... De telles « observations » des rôles, des tâches, des rapports entre personnes dans l'ici et maintenant, en appellent d'autres, d'autrefois et d'ailleurs, qui conditionnent et contextualisent celles-là. Quelles intentions, quels objectifs y sont à l'œuvre, et qui en a décidé ainsi, selon quels critères? Qu'est-ce qui a conduit cet observateur et cet observé à y participer, comme les autres personnes moins directement engagées?... Informations indispensables pour comprendre ce qui s'y passe et ce qui en résulte, pour repérer les modifications éventuelles, celles envisageables et celles encore inconcevables.

Constituée à la fois des données (les observations recueillies) et de la méthode (les procédés engagés par l'observateur), l'observation peut être envisagée tantôt comme contenu tantôt comme processus cognitif, social, professionnel. Autrement dit, les observations produites permettent d'apprendre des choses à propos des observés, en même temps que, matériaux d'un « méta-regard », elles éclairent l'observateur et les conditions de son observation. Tout en étant distinctes – et à distinguer – chaque registre renvoie à l'autre, ils se conditionnent mutuellement comme les deux mains qui se dessinent l'une l'autre dans la gravure de M.C. Escher.

L'observation n'est pas une matière scolaire ni guère un objet d'étude. Action humaine des plus courantes, vitale dans tout domaine d'activité, elle fait partie des évidences de la vie ordinaire et de l'action professionnelle. Pas une fin en soi mais moyen de recueil d'informations, rapport au monde et aux autres, chaque observation correspond à des valeurs et des finalités, à une vision du monde, un être au monde et avec les autres. Qu'elle opère en-deça de ce qui distingue couramment les divers champs quotidiens et professionnels contribue très largement aux incertitudes quant à ses usages en formation.

Se donner la peine de décrire ces actes n'est pas travail anodin, il n'est pas aisé non plus. C'est tenter de se regarder en train de faire, de comprendre ce qui se joue à travers nos actes. De comprendre leurs imbrications, esquisser les configurations qu'ils forment, en suivre les transformations effectives et potentielles. Peut-être s'effectuera par là, en cours de route, quelque changement de regard/d'écoute.

1 - Conversation avec Marine Zecca, décembre 1994.

## Une enquête exploratoire

Au troisième trimestre 1994, dix-sept formateurs en onze centres IUFM, tous statuts confondus (2), ont répondu à un questionnaire, certains transmettant également des descriptifs de modules, des documents pédagogiques, des travaux d'étudiants. Leur intérêt pour l'observation, plus ou moins marqué et connu dans le milieu, m'a permis de les contacter « de fil en aiguille » par des intermédiaires institutionnels et personnels. Les uns considèrent ce thème comme fondamental : « *C'est une question essentielle que nous nous posons depuis vingt ans ; une révolution copernicienne (est) à provoquer à ce sujet* » ; d'autres le pensent plutôt incident : « *C'est une enquête généreuse qui s'éloigne des nouvelles données de la formation où le souci du cours magistral s'amplifie.* »

Je voulais sonder les usages de l'observation dans les IUFM actuellement, en cerner les contours, les contenus, les fonctionnements. Postulant la coexistence de différentes utilisations, je cherchais à les repérer et à les caractériser, à voir ce qui leur est commun et ce qui les distingue, comment elles se répartissent selon les structures de formation ou selon d'autres facteurs (objectifs, lieux, formateurs, modalités...). Ces aspects descriptifs furent subsumés dans la problématique suivante : Comment les usages de l'observation mis à jour interrogent-ils les sens accordés à celle-ci ? que disent-ils de la formation dispensée ?

Le questionnaire débute par un recensement de l'ensemble des structures de formation auxquelles participent les répondants, afin de situer dans leur service global celles décrites en détail par la suite. La partie centrale du questionnaire demande des informations sur des structures de formation où le répondant se sert de l'observation : une structure « hors stage » et une structure « à propos des stages ». Au répondant d'en choisir deux dans sa pratique, ou une seulement, ou de ne pas y répondre. Des renseignements administratifs (titre, durée, étudiants concernés...) identifient chaque structure. Sont demandés en outre, pour celle « hors stage », l'intérêt de l'observation dans ce contexte, son contenu, les sources, l'usage pédagogique, les autres formateurs plus ou moins directement engagés. La structure « à propos des stages » est à décrire en termes du déroulement temporel (avant, pendant, après le stage) et selon les places que peuvent y occuper les étudiants (observateur ou observé). Le document termine avec trois questions invitant des commentaires plus généraux sur l'observation dans la formation initiale des enseignants, ainsi que sur le questionnaire lui-même.

Comme dans toute enquête, ces matériaux présentent des insuffisances. Outre les facteurs quantitatifs et circonstanciels (nombre restreint de répondants et date de

2 - 6 MC, 3 PRAG, 2 PIUFM, 1 PRCE, 1 professeur agrégé, 3 professeurs certifiés, 1 directrice d'école annexe.

passation), les limites inhérentes à l'instrument questionnaire apparaissent clairement, bien exprimées par un répondant : « *Difficile de faire entrer son expérience dans un questionnaire! Les catégories qu'on y trouve constituant un "pré-cadrage" des réponses plus ou moins adéquates à la nature de ces données, j'ai eu le sentiment de fournir de ce fait quelques renseignements partiellement inexacts.* » Les catégories furent visiblement interprétées différemment d'un répondant à l'autre (3), le caractère succinct de l'outil excluant les éléments de contexte nécessaires à la juste compréhension des réponses. Cependant, que quelques-uns ne se reconnaissent pas dans certaines formulations : « *Le questionnaire est difficile parce qu'il ne correspond pas aux articulations de notre travail* » jusqu'à l'impossibilité de remplir le questionnaire (deux personnes, qui ont néanmoins envoyé d'autres matériaux), semble un signe de plus de la grande diversité des structurations de la formation selon les centres, dont témoignent les descriptions et les documents joints, en fonction de l'histoire locale et des personnes (4). En outre, plus fondamentalement, il fut parfois difficile de cerner avec précision la place et le rôle accordés à l'objet même : qu'entend chacun par observation, quelle théorie sous-tend son appréhension? Par ailleurs, il me semble important de rappeler que tout recueil de discours, c'est-à-dire de représentations et d'opinions, laisse béant l'écart entre ce que disent les personnes de ce qu'elles font et ce qu'elles font effectivement : nous n'avons dans cette étude aucune information fiable sur les pratiques concrètes d'observation.

Ainsi faut-il souligner l'intention indicative et heuristique de cet article. Les analyses qui suivent ne prétendent pas épuiser ce qui se joue dans une situation de formation utilisant l'observation, elles cherchent à amplifier les différences plus qu'à les réduire, à en explorer la complexité, à proposer des repères. La première section aborde le contexte institutionnel, dont les modes d'observation des formateurs. La deuxième section analyse les fonctions de l'observation pour l'étudiant observateur en stage, la troisième pose l'observation entre théorie et pratique. Une synthèse finale reformule les questions essentielles.

3 - La distinction « à propos des stages » et « hors stages » fut pour moi une évidence. Les quelques collègues consultés avant l'envoi définitif n'y ont rien remarqué de particulier, apparemment porteurs d'une représentation de la formation similaire à la mienne au moins à ce propos. Il a fallu les commentaires de certains répondants pour m'apercevoir de ce point aveugle.

4 - Cette diversité est signalée, par exemple, par les modes d'organisation de l'accueil des stagiaires dans les écoles, par un contenu de module semblable sous des intitulés différents...

## LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL

### Des évolutions structurelles actuelles

Les réponses aux deux derniers points du questionnaire – Voyez-vous une évolution ces dernières années dans les préoccupations et les pratiques concernant l'observation dans la formation initiale des enseignants? puis une invitation à des commentaires et remarques éventuels – situent les modalités de l'observation dans le contexte politique, économique, organisationnel de la formation. Il est frappant de remarquer que les opinions et commentaires sont uniformément exprimés en termes de difficultés. L'on y reconnaît les plaintes-prétextes récurrentes derrière lesquelles tout un chacun se protège quand les solutions connues ne marchent plus – celles, justement, évoquées par leur absence – face aux problèmes que les répondants formulent à ce jour. Répétant des malaises et des critiques bien connues dans les établissements de formation initiale des enseignants, leur cumul ressemble à un cahier de doléances. L'observation devient, par ce biais, une sorte d'« analyseur » des options et des fonctionnements de l'institution tels que ces formateurs les ressentent et les critiquent.

- Il y aurait un morcellement grandissant de la formation : *« La formation est de plus en plus morcelée, compliquée, nous ne savons plus ce qui se passe ailleurs ; le problème reste aigu de l'articulation des formations. On fonctionne encore avec des programmes et non des curricula. »* Même les étudiants souffriraient de cet éclatement : *« De plus en plus de travail individualisé est demandé aux étudiants, tels la mémoire, les dossiers. »*

La discordance des attentes et des intérêts va dans le même sens : *« C'est une question essentielle que nous nous posons depuis vingt ans, comme école normale puis comme centre IUFM... l'obstacle qui reste est la multiplicité des attentes de chacun dans ce domaine, la difficulté à hiérarchiser les objectifs, les demandes, due à un manque de concertation qui s'explique par le surcroît de tâches auxquelles nous avons à faire face dans le cadre complexe qu'est un IUFM. »* Certains formateurs se trouvent face à des *« difficultés pour convaincre l'administration et les didacticiens "réductionnistes" quant aux relations entre formateurs de différentes disciplines. »*

- Les difficultés de circulation de l'information s'y rajoutent et bloquent les avancées possibles. D'une manière générale, *« un projet... bute sur le problème de la circulation de l'information »* ; soit dans l'institution envisagée globalement : *« il est difficile de savoir ce qui se passe dans l'institution géante »*, ou encore, *« nous ne savons pas ce qui se passe ailleurs, les profs permanents comme moi sont éloignés du terrain... ni de liens avec la recherche »* ; soit dans les lieux plus spécifiques d'intervention : *« il n'y a pas de circulation d'information entre les disciplines-didactiques et la formation générale-commune... ce qui amène une perte d'efficacité. »* De toute façon, *« nous travaillons beaucoup plus seuls qu'auparavant »*.

- Les conditions structurelles ne facilitent pas les choses, sur différents plans : d'une part un « turnover de formateurs d'environ 50 % », par ailleurs « le sur-effectif d'étudiants par rapport au nombre d'IMF (les autres formateurs étant exclus du domaine des stages) », le manque de coordination des calendriers de l'université, des modules IUFM et des stages.

Les conséquences directes en ce qui concerne l'observation sont exprimées de manière parcellaire. Par exemple, « la décision de hiérarchiser l'ordre d'importance des interventions de formation font que les formations communes (dont celles à propos de l'observation) arrivent en dernière place » ; ou encore « l'absence de politique de formation par l'observation au cours des stages PE1 et PE2 provoque des blocages institutionnels en PE2 ». Plus globalement, « les nouvelles données de la formation où le souci du cours magistral s'amplifie à la demande de l'administration » constitueraient une entrave à l'observation, car l'importance formatrice accordée aux stages, lieux principaux de son application, serait réduite.

Chacune des réponses me semble apporter un point de vue sur les « enjeux » de l'observation : sur ce qui fait obstacle à ce que l'on considère comme observation optimale. Les répondants font état des fractures et des incohérences perçues dans l'institution homogène du passé récent, des inadéquations dans l'organisation actuelle, conditionnements et contraintes que toute structure instituée impose à la pensée et à l'action. Que faire alors de cet écart inéluctable entre ce que l'on peut et ce que l'on veut faire ? Dans le passage d'un modèle à un autre que les formateurs sont en train de vivre, « l'imaginaire communicationnel vient combler la rupture des canaux de communication », sans interrogation, dans ce contexte du moins, sur ce qui est à communiquer ou en quoi consiste la « communication » (5).

137

## Le contexte des formateurs

### *Le service des formateurs*

Le tableau suivant « Les structures de formation dans lesquelles interviennent les répondants », rassemble toutes les réponses (6). Quelques éléments saillants y apparaissent. Presque les deux tiers des répondants participent à la formation des professeurs d'école, toutes structures de formation confondues (72/116 réponses) ; ils interviennent en deuxième année de formation nettement plus qu'en première, quelle que soit la catégorie de futurs enseignants (PE2-43/PE1-29 ; PLC2-15/PLC1-9 ;

5 - Conversation avec Marine Zecca, mars 1996. Voir aussi Deleuze, 1990.

6 - Chacun a rempli ce tableau à propos de son propre service, ce qui a donné 116 réponses au total, de 0 à 8 cases ayant été cochées par personne.

	PE1	PE2	PLC1	PLC2	PLP1	PLP2	AIS opif	PPME	totaux
formation disciplinaire et didactique	6	6	0	1	1	2	1		17
formation générale	4	7	3	4	1	2	1		22
formation commune	8	7	6	7	2	3	0	0	33
dont formation à l'observation	4	0	4	0	2	0	0	0	10
tutorat	4	8	0	0	0	0	0	0	12
préparation du mémoire	4	10	0	2	0	3	1	0	20
encadrement des stages	3	5	0	0	0	1	1	1	11
CAPES	0	0	0	1	0	0	0	0	1
totaux	29	43	9	15	4	11	4	1	116

Tableau « Les structures de formation dans lesquelles interviennent les répondants »

PLP2-11/PLP1-4). Les interventions dans les autres structures sont dispersées, quand on considère l'ensemble de la population d'étude. Par ailleurs, les structures choisies par les répondants pour expliciter leur utilisation de l'observation vont dans le même sens : sur les 28 (7) descriptions fournies, la moitié concerne les PE2 seuls.

Une enquête plus étendue serait nécessaire pour savoir si cet accent reflète simplement un biais de la population d'étude, ou si les personnes susceptibles de s'intéresser à l'observation travaillent surtout dans ces contextes, ou encore si cette organisation du service de formateur est généralement répandue. La lecture attentive du tableau soulève encore d'autres questions, arrière-fond nécessaire pour l'éclairer. Comment les emplois du temps sont-ils déterminés dans chaque centre ? Que signifient les regroupements de services ? Qu'est-ce qui est commun dans la formation dite commune, et qu'est-ce qui détermine quelles populations y sont concernées ? Quelles sont la place et la nature du mémoire dans la formation des différentes populations ? En quoi consiste la formation dite générale ?... Il faudrait également mettre l'enquête à jour, à la lumière des données plus récentes indiquant la forte

7 - Concernant les deux rubriques, sur la population de 17 répondants, 6 n'en ont rempli qu'une seule.



augmentation des effectifs des futurs professeurs du second degré par rapport aux professeurs d'école stagiaires, ainsi que les orientations différentes des IUFM (8).

### ***Les collègues concernés par l'observation***

Quatorze personnes ont répondu sur ce point. Un consensus s'en dégage : plusieurs formateurs sont concernés par les structures d'observation et ils sont très divers, bien qu'une personne signale qu'elle travaille de plus en plus seule. Ceux qui interviennent en fonction de leur spécialité côtoient ceux de l'école : PIUFM de « toutes disciplines » (plus particulièrement psychopédagogie) y compris l'audiovisuel, universitaires (notamment sciences de l'éducation), chefs d'établissement et enseignants du premier et second degrés, IMF et IEN très fréquemment. Huit ou neuf personnes forment parfois une équipe de tuteurs (quatre PIUFM et quatre IMF, par exemple). Les modalités et la fréquence des concertations, quand elles existent, sont tout aussi variées : sur demande individuelle, ponctuellement, afin de préparer une séquence ou d'y intervenir, de créer une documentation commune, jusqu'à la collaboration très active entre des formateurs se connaissant depuis longtemps dans les ENNA. Peut-on voir là des indications de l'intérêt transversal de l'observation, qui ferait d'elle une occasion de dépasser les frontières établies, en valorisant la concertation, en cherchant des modes de travail appropriés à la situation locale, en faisant correspondre « théorie » et « pratique » (voir plus loin, « L'observation entre théorie et pratique »).

## **L'observation par les formateurs**

### ***Les formateurs observent***

Le relativement peu d'informations fournies sur l'observation par les formateurs est frappant, surtout eu égard à l'ampleur des matériaux à propos de l'observation par les étudiants (discutés plus loin, dans « Les fonctions formatives de l'observation par les étudiants »). Ce constat me fait penser que les formateurs consultés considéreraient leurs propres observations comme un élément du cadre de la formation, arrière-plan et matériaux ayant peu d'intérêt en soi.

Un tiers des structures de formation décrites (9/28) sont essentiellement centrés sur les connaissances à transmettre, tandis que les deux tiers (19/28) présentent un mode de travail au sujet des observations et des expériences des étudiants, que ces structures soient classées dans la rubrique « hors stages » ou « à propos des stages ». Autrement dit, l'observation apparaît deux fois plus quand l'expérience des

8 - *Les instituts universitaires de formation des maîtres*, Enquête n° 54, Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, février 1996.

étudiants est matière de formation qu'en rapport aux enseignements théoriques. En plus, l'emploi non discriminant des rubriques (quelles que soient par ailleurs les raisons de cet emploi) signale l'usage prédominant de l'observation là où l'étudiant est en scène, qu'il y soit acteur observé par un formateur ou observateur s'observant ou observé par ses coéquipiers, même indépendamment d'un lien direct avec les stages.

L'instrumentation employée par le formateur est mentionnée le plus souvent en termes généraux : pour l'un, « *Je note le déroulement dans le temps et je sépare les commentaires* » ; pour un autre, « *la méthode dépend de ce qui se passe* » ; pour un troisième, « *ce qui est important c'est la capacité de se situer dans une relation d'aide...* » ; un formateur spécifie que ces notes sont très détaillées. En contraste, quand les étudiants en stage dans une même classe s'observent mutuellement, l'on insiste que l'observation soit « *structurée, à l'aide de grilles* » ; ou encore, « *j'use et abuse peut-être de procédures d'observation... je tente d'aider les PE à trouver des indices significatifs, dans le processus d'Enseignement / Apprentissage afin qu'ils construisent des outils pragmatiques pour leur métier.* »

Il est indiqué fréquemment que les formateurs – IMF, PIUFM, CP ou, plus rarement, l'enseignant de la classe – observent les étudiants en stage, puis leur profèrent conseils après la séquence (voir plus loin, « *La fonction évaluative* »). Ces réponses, peu prolifiques, portent nettement plus sur les objectifs visés que sur les catégories et les contenus des observations elles-mêmes ou sur des commentaires et recommandations qui s'ensuivent. Sur le plan personnel-professionnel, ces apports du formateur doivent contribuer tantôt à « *la prise de conscience de leurs difficultés ou réussites personnelles* », tantôt « *améliorer la performance du stagiaire* » ; sur le plan cognitif, ils doivent concourir à la « *mise en relation avec les notions noyaux qui sous-tendent le module de formation* » ou apporter « *quelques grands enseignements didactiques ou pédagogiques* ». En-deça de telles formulations générales, l'expérience concrète se laisse sentir de temps à autre : « *L'analyse critique risque de tourner en entreprise de démolition, des fois de ce qui est observé, parfois de certains observateurs* ». En ce qui concerne les observations introduites dans un cours magistral, les fondements des catégories, ainsi que leur portée éducative et sociale dans la vie des étudiants comme de leurs futurs élèves, ne sont que rarement abordés.

### **La préparation des formateurs à l'observation**

Les réponses sur ce point confirment le peu d'attention portée à cet axe de leur activité. La moitié seulement de la population d'étude (8 personnes) y a répondu ; je fais l'hypothèse que la réponse soit négative pour les autres, ou qu'à leurs yeux la question ne mérite pas d'attention. Des stages sur l'observation pour formateurs ont lieu régulièrement dans les trois IUFM où des formateurs avaient précédemment travaillé ensemble sur l'observation. Des journées d'étude sur ce thème avec des universitaires de Sciences de l'éducation est indiqué une fois. Deux répondants s'appuient

sur les recherches où ils ont élaboré des grilles, un autre, sur l'expérience acquise dans le domaine depuis longtemps, encore un dit lire et se former seul ou avec les collègues en « *formation mutuelle* ». Seule la directrice d'école annexe dit souhaiter une formation particulière sur ce thème : « *Je suis maître formateur depuis 1979 (successivement dans trois académies) et c'est seulement la 2<sup>e</sup> année que je prends conscience de la nécessité à être formée à l'observation* » ; elle écrit également : « *Les maîtres formateurs (1<sup>er</sup> degré) dont c'est la fonction (de recevoir les étudiants observateurs) n'ont pas suffisamment de formation à l'observation et guident les étudiants intuitivement.* »

## Une représentation triptyque de l'observation

Malgré leur caractère modeste, les données empiriques de cette étude me semblent offrir des indices d'une représentation de l'observation à trois faces :

- l'observation émerge d'abord comme un outil à propos de la « pratique » ;
- elle est objet de travail essentiellement des étudiants, que ceux-ci soient observés ou observateurs ;
- l'observation par le formateur va presque toujours de soi, aspect invisibilisé (9) par la visibilisation de celle des étudiants. Essentiellement opératoire, moyen fournissant les matériaux nécessaires à certains buts de formation, l'observation de l'étudiant par le formateur constituerait un passage obligé permettant à celui-ci d'apporter conseil et de valider un stage. La réflexion sur leur observation en elle-même est peu fréquente.

Ces indices marquent un grand absent de cette représentation : l'interrogation en « méta-niveau » concernant des tenants et aboutissants institutionnels, éducatifs, sociaux, épistémologiques. Le double accent sur l'opérationnalité – à propos de la pratique, au service des étudiants – tend à masquer les enjeux en amont et en aval des situations d'observation concrètes. Quelles valeurs, quels modèles de l'enseignant, de l'enseignement et de l'apprentissage... sous-tendent les observations ? Qu'est-ce qui détermine les savoirs et conseils opératoires à apporter pour que les étudiants prennent conscience de ce qu'ils font, améliorent leurs performances – « améliorer » en fonction de quoi, par rapport à quels critères ? Informer et faire réfléchir les étudiants sur les fondements des regards portés sur eux, ou ne pas le faire – comme à propos de leurs propres regards, ce qui semble par contre se faire

141

9 - Porter le regard sur certains aspects d'une situation — les rendre visibles — a comme corollaire que d'autres aspects restent dans l'ombre, non remarqués, non vus, non visibles voire même pas disponibles à ce regard-là. Il faudrait changer de regard pour les rendre accessibles — et dans le même mouvement en invisibiliser d'autres encore. Ainsi le couple visibilisation/invisibilisation met en relief la sélectivité du regard et le caractère relatif et provisoire de chaque facette retenue.

plus fréquemment (voir plus loin, « La fonction réflexive ») – est-il uniquement question du manque « de temps » signalé par un répondant, ou sommes-nous renvoyés à la « révolution copernicienne » réclamée par un autre ?

Rien de nouveau dans cette hypothèse. Sauf à nous étonner que la représentation soit si banale, majoritairement si peu construite, une sorte de « méthodologie profane » (10) (Coulon, 1987 ; Nègre, 1988) propagée dans l'activité de formation, et dont les efforts d'élucidation et de systématisation concerneraient uniquement les étudiants, dès qu'ils sont observateurs.

Quel est alors ce travail demandé aux étudiants à propos de l'observation ? À quoi sert-elle dans leur formation ?

## DES FONCTIONS FORMATIVES DE L'OBSERVATION PAR LES ÉTUDIANTS

D'importants matériaux sont consacrés aux étudiants observateurs en stage, huit formateurs ayant joint au questionnaire des documents complémentaires. Il en ressort qu'un contact prolongé avec le lieu d'exercice futur est censé tout d'abord « informer » l'étudiant, lui permettre de se refamiliariser avec le milieu scolaire à partir de son nouveau statut. Lui fournissant des occasions de regarder faire et de faire lui-même, ce contact devrait ensuite le « former » à y prendre place, à agir et réfléchir opportunément. L'observation y contribuerait de maintes façons : repérer les composants du métier, sensibiliser au milieu scolaire ou à l'environnement de l'école, repérer des signes porteurs de sens à propos de l'observé et/ou à propos de soi-même observateur, introduire à l'analyse des situations éducatives, repérer les besoins en formation et information des stagiaires, recueillir des données pour le mémoire professionnel, travailler le rapport entre théorie et pratique.

Ces matériaux m'ont incité à décliner ces visées de formation, si intimement mêlées, en quatre fonctions de formation que sert l'observation, quatre fonctions toutes aussi inhérentes, indispensables, à mon avis, à toute formation professionnelle, bien qu'équilibrées différemment selon les professions, les établissements, les moments, les dispositifs, les formateurs... Je les distingue pour mieux y déceler chacune, sans les dissocier, sans en escamoter, d'autant plus que les mêmes matériaux sont souvent exploités dans les quatre, y compris au cours d'une même séquence.

---

10 - «... accomplissement continu des activités concertées de la vie quotidienne des membres, qui utilisent, en les considérant comme connus et allant de soi, des procédés ordinaires et ingénieux pour cet accomplissement. » H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall, 1967, p. VII, cité dans Coulon, 1987, p. 20.

Tout d'abord, il est évident pour tous les répondants que l'observation conduit à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire permettant de cerner et de maîtriser ce monde de travail. Cette fonction « positive » vise à faire amasser le plus grand nombre possible d'informations qui seront « utiles » – des renseignements « pratiques » – à l'action présente et future. Mais, sans être posée comme telle, apparaît alors une question sous-jacente : Sur quelles bases déterminer ce qui sera utile et pratique ?

J'ai repéré deux voies de réponse, deux approches offertes aux étudiants, non étanches entre elles : le primat à la construction d'un regard autorisé, le primat au questionnement de ses propres représentations. D'un côté une fonction « normative » est privilégiée, où une conception implicite, non argumentée, du métier-profession sert de référence, socialisation à la culture professionnelle, de l'autre côté une fonction « réflexive » cherche à développer le regard critique à l'égard de ses propres allants-de-soi, voire à l'égard des allants-de-soi de la profession.

Autrement dit, la formation initiale des enseignants, comme d'autres formations des secteurs éducatif, social et sanitaire, est prise dans un paradoxe fondateur : inculquer une vision prédominante de la scolarité et du travail de l'enseignant et en même temps inciter à la critique de cette vision et à l'innovation transformatrice des pratiques. Quelques personnes se situent nettement de part ou d'autre, mais la plupart ne tranche pas. Vouloir ouvrir les horizons, faciliter l'interrogation, encourager le développement d'un sens personnel du métier, et en même temps, sous couvert de pragmatisme parfois, proposer des moyens qui canalisent l'attention suivant des paramètres standards non interrogés. Alors l'observation tantôt adopte et reproduit sans flancher les catégories usuelles répandues, tantôt fait vivre des tentatives de renouvellement des regards.

La quatrième fonction, « évaluative » – être mesuré à l'aune d'objectifs et de critères institués, développer ses propres critères et s'apprécier, apprécier autrui – apparaît surtout lorsqu'un formateur observe un étudiant, occupant relativement peu de place quand les étudiants sont observateurs.

Pour toutes ces fonctions, les réponses montrent en outre l'une et/ou l'autre des deux faces qui trament le questionnement posé à leur égard : d'un côté les données – les observations recueillies – et de l'autre la méthode – ici essentiellement les procédures de recueil et d'analyse engagées par l'observateur, les deux étant parfois réunies dans un même énoncé : « *Fournir outils et méthodes d'observation afin de tirer le meilleur profit des stages.* »

## (S')informer : la fonction positive

Dans la vie courante, on observe pour apprendre des choses sur ce qui se passe « là-bas dehors » (11) : la fonction positive, informative, qui fonde toute observation est un de ses allants-de-soi. Sur l'ensemble des matériaux, mention est faite le plus fréquemment de ce qui est à observer – l'« objet » d'observation – ensuite des objectifs et des utilisations, enfin des méthodes.

L'observation porte sur une variété de situations et de pratiques, de comportements et de conduites (12) des personnes observées, afin de voir mieux et plus loin à leur sujet. L'enseignant en demeure très largement la figure principale, pour « appréhender les multiples facettes du métier » ; pour repérer « la construction de la séquence par l'enseignant et l'articulation des activités » ; pour décortiquer « la gestion de l'hétérogénéité ». Les quelques instruments fournis vont dans ce sens, guides qui répertorient des aspects pédagogiques, didactiques, organisationnels de la conduite de la classe. L'attention est attirée secondairement sur les élèves – « les comportements et conduites des enfants en situation scolaire et non scolaire... » – et parfois sur les interactions maître-élèves – « analyser les stratégies d'apprentissage et les comportements scolaires des élèves en classe en relation avec les situations de vie et d'enseignement, des stratégies d'accompagnement des maîtres. »

Certains changements d'orientation sont notés ces dernières années : le cadre antérieur est élargi, plus d'attention est portée aux élèves. Un répondant écrit à propos de cette évolution : « *Oui (je vois une évolution concernant l'observation) – son abandon. Il est bien plus intéressant d'observer les élèves qui apprennent que les enseignants qui font cours. Pour que l'observation des enseignants soit utile il faut plusieurs conditions (qu'il y ait un groupe d'observateurs, qu'on observe des professeurs différents, qu'on en parle, avec les professeurs et avec les formateurs)* ». On peut se demander pourquoi l'observation des enseignants doit être si sérieusement encadrée et exploitée pour être utile, et qu'une même rigueur ne s'imposerait pas

11 - Georges Devereux (1980) distingue « là-bas dehors », chez les observés, et « ici-dedans », chez l'observateur, deux sources potentielles de connaissances pertinentes en sciences de l'homme. L'« ici-dedans » est évoqué plus loin dans le paragraphe sur la fonction réflexive.

12 - Les deux termes apparaissent dans les réponses, le plus souvent de manière indifférenciée. On peut toutefois les préciser schématiquement. Une « conduite » serait un « ensemble d'actions par lesquelles un organisme cherche à s'adapter à une situation déterminée... (Elle) intègre des composantes motrices, physiologiques, psychologiques et traduit une interaction constante de l'individu et le milieu ». Le « comportement », lui aussi adaptatif, rapport entre individu et environnement, serait pourtant plus restreint : les manifestations (surtout sensori-moteurs) d'un individu susceptibles de réduire les tensions et les besoins de l'organisme face à des stimuli. Norbert Slamy, *Le dictionnaire usuel de la psychologie*, Paris, Bordas, 1983.

pour l'observation des élèves. Est rencontré aussi deux fois ce qu'un répondant appelle un déplacement de lieu : « *Autrefois l'observation était centrée voire cantonnée à la classe, tandis que maintenant le champ est plus large – l'établissement, l'environnement de l'élève, "l'élève global", etc.* » Un seul formateur mentionne l'innovation : l'observation de « *l'innovation et de l'expérimentation me semble tout aussi formateur que l'analyse de pratique... montrer que ça existe, que c'est possible, même si ce n'est pas le cas général.* »

Un dispositif concernant des journées pour PE1 et PE2 autour de « la danse, support de projets dans l'académie » contraste nettement avec cet ensemble. C'est la seule fois dans les documents fournis où se trouvent les catégories de l'écoute, la « *complicité entre les enfants (toujours ? à certains moments ? en fonction de quelles propositions ?)* », leur « *aisance, une mobilisation "sensible"* » de leur part, « *l'imaginaire* » ; les suggestions pour l'observation de l'enseignant comportent l'éventail « *imiter un modèle, exécuter un exercice précis sans modèle, répondre ou inventer à partir de propositions ouvertes.* » Est-ce que de telles attitudes seraient cantonnées dans l'éducation artistique ? Comme si « l'art » d'apprendre et de vivre en classe n'inclurait pas, quotidiennement, de tels aspects, comme si le fonctionnel évince, ou du moins oblitère, l'expressif. En outre, il y a choix pour la méthode d'observation (comme dans d'autres dispositifs également), propositions cohérentes avec cette perspective « sensible » : les étudiants et stagiaires sont « *invités à observer soit sur un mode descriptif (la succession des exercices et de situations, des actions des élèves)* », soit à effectuer « *une observation centrée sur les enfants ou encore sur les propositions et les consignes* », les suggestions dans ce dernier cas mêlant aspects classiques et moins classiques : « *chercher les objectifs et/ou le fil conducteur avec exemples à l'appui, sélectionner, élaguer, choisir parmi tous les possibles, apprendre à être disponible aux surprises, aux imprévus.* »

145

Les savoirs et savoir-faire à acquérir peuvent être également ceux de l'observation. L'intérêt est alors porté sur la technicité des méthodes de recueil de données. Afin de focaliser l'attention des étudiants sur ce qui est « important » et « utile », afin d'éviter qu'ils ne se dispersent – de « *passer des "impressions" ou opinions souvent brutes à une analyse plus fine des phénomènes observés en revenant aux indicateurs et modèles utilisés* » – des formateurs disent apporter des exemples de grilles et de guides (13) ou solliciter la fabrication par les étudiants de leurs propres instruments.

13 - Une « grille » d'observation est un système de catégories (*category system*) correspondant à une position théorique donnée. Les catégories, dessinées préalablement à l'observation, sont censées être exhaustives, pertinentes, exclusives, objectives par rapport au thème. L'application technique exige leur définition univoque et nécessite donc un entraînement auprès d'observateurs expérimentés, voire du chercheur créateur de la grille, afin que tout observateur coche les cases selon les mêmes critères. Un « guide », construit de manière plus lâche, est une série de catégories plus ou moins larges qui tente de couvrir un champ donné

Ensuite, les remarques des étudiants sont rassemblées et organisées, leurs observations sont souvent discutées en petits groupes ou en groupes pléniers avec formateurs. Autrement dit, les formateurs incitent les étudiants à répondre avec rigueur et pertinence à leurs propres objectifs de formation. Reste en suspens l'utilisation effective de ces outils ainsi que leur transposition dans l'exercice professionnel, peu développées par ces formateurs, même si certains évoquent un tel transfert comme but de ce travail.

## **(Se) socialiser : la fonction normative**

Je nomme fonction « normative » l'incitation à orienter l'attention selon les normes et les conduites institutionnellement attendues, celles qui sont véhiculées par les Instructions Officielles ou par les positions des formateurs, comme par les instruments d'observation qui suivent leurs consignes. Le sens déterminé en dehors de soi, parfois donné d'avance, infiltre imperceptiblement la vie courante. L'on y adhère comme malgré soi, sans nécessairement s'en rendre compte. Cette dimension, nécessaire à toute vie en société, à tout apprentissage, participe de l'initiation à l'« habitus » professionnel discuté par Philippe Perrenoud, à la « socialisation professionnelle » décrite par Claude Dubar, à la « culture professionnelle » selon le vocabulaire du management.

Dans les matériaux considérés ici, l'usage normatif classique de l'observation aurait largement disparu – ou devrait disparaître, comme l'indiquent certaines des citations déjà relevées. L'observation, voire l'« observance », de « leçons modèles » et l'imitation de « bons » enseignants dans les écoles d'« application », dans le but de se conformer à leurs méthodes exemplaires, sont systématiquement rejetées : « *Le document ci-joint montre comment depuis cette année on essaie... de passer de la pédagogie du modèle – je fais, vous observez, vous faites – à la pédagogie du contrat... (qui existait parfois dans un mode de fonctionnement intuitif, implicite).* » Quelques phrases laissent cependant entendre qu'elles persistent parfois : « *Le statut de l'observation conduit souvent au recueil d'évidences, au regard appréciatif. Ce sont de "bons" enseignants de la discipline qui sont donnés à voir, désignés par l'inspecteur ou choisis par les formateurs eu égard des relations antérieures.* »

Nonobstant, l'attention des étudiants continue à être attirée avant tout sur les conduites, les gestes, les attitudes des enseignants. J'y discerne une nouvelle « normativité ouverte ». Un cadre est posé, en termes de « référentiel de compétences » ou de « fonctions » (« *préparer, animer, informer, faciliter, évaluer* », par exemple),

selon les préoccupations de ceux qui le fabriquent. Les catégories sont généralement supposées connues de tous, l'observateur soit les coche soit note des « observations » dans chaque rubrique. Le « répertoire » ou « check-list » est une forme de guide.



voire d'« invariants par rapport à certains gestes professionnels » nécessitant des savoirs et savoir-faire afférents. La liste des compétences à se forger est impressionnante et recouvre tous les aspects traditionnels de la conduite pédagogique et didactique : les « bons » enseignants aujourd'hui (et probablement depuis toujours) semblent être ceux qui, dans leurs classes, créent et maîtrisent les conditions favorables aux apprentissages du programme scolaire de la part de tous les élèves, la différence actuelle étant qu'il faut prendre en compte l'« hétérogénéité » des élèves, maître-mot récent. « *Conduire la classe comporte, pour un répondant, l'organisation et l'utilisation de l'espace-classe, l'organisation matérielle... la gestion du temps et ponctualité, la capacité à communiquer... la pertinence du choix des formes de travail...* » Cette dernière, encore à titre d'exemple, est décomposée en « *savoir établir un "état initial", savoir faire émerger les conceptions des élèves et savoir les traduire en "objectifs-obstacles" à dépasser, savoir faire naître un questionnement...* » (ce vocabulaire renvoie à un cadre théorique que l'on suppose explicité auparavant). S'y rajoutent des compétences à exercer en dehors de la classe et des enfants, telle la concertation avec les collègues et les représentants de l'environnement social. Vaste programme. Sans mode d'emploi uniforme, c'est à chaque futur enseignant d'établir sa voie, en respectant les orientations proposées par l'institution, équilibrant cet ensemble « complexe » – autre maître-mot contemporain – en fonction des conditions locales de cette classe cette année, de cette école, de ces enfants, de sa propre personnalité... Les observations en stage demandées aux étudiants correspondent à cette approche, comme le signifient les catégories citées, mise à exécution de cette omni-compétence visée, orientant le regard professionnel d'emblée.

Ces indications sont à situer dans le contexte sociétal évoqué en introduction. L'enseignement fait appel, de tous temps, au jugement et à l'adaptabilité de l'enseignant, plutôt qu'à des gestes répétitifs. Peut-être cet aspect fut-il longtemps « invisibilisé », pourtant, par l'accent sur la démocratisation de l'école en tant qu'accès égal de tous, pauvres comme riches, à des conditions d'éducation uniformes. Sans que cet idéal disparaisse – et la normativité qu'il engendre – la massification récente de l'enseignement conduit à l'hétérogénéisation progressive des élèves, et à la nécessité, en conséquence, de trouver des approches qui prennent en considération leur diversité. D'où la « visibilisation » actuelle du caractère « ouvert » de la multiplicité des tâches et des décisions à prendre. Pourrait-on voir là une façon de tenter de conjurer le paradoxe de canaliser les orientations générales et en même temps laisser ouverts les choix opérationnels ?

147

Ces quelques indications peuvent aussi être versées dans le débat sur l'effritement des normes et des modèles qui ont longtemps régi le métier. Elles correspondent à l'analyse de Jean-Louis Derouet (1992, pp. 8,19,208.), qui prend comme objet « l'espace de débat » qu'est le monde scolaire aujourd'hui, où « ce qui a fondamentalement changé, c'est la définition des limites du monde scolaire », où chaque enseignant fait un « travail de construction d'une cohérence à partir d'éléments empruntés à des situations diverses... (une) mise en forme de l'identité qui assure la

permanence de la personne ». Par ailleurs, Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-van Zanten (1992, pp. 131, 149, 151, 71) relèvent que « l'« effet maître », à la fois marqué et durable », dépend avant tout du « "management" du groupe classe », que l'École normale d'antan assurait « les bases d'une compétence professionnelle, mais également une adhésion profonde à des valeurs communes ». Elles développent les explications sociologiques de sa transformation et indiquent qu'« une des caractéristiques principales du métier d'enseignant commune à tous les niveaux d'enseignement est le degré d'indétermination des tâches qui le constituent et qui empêche l'émergence d'une culture technique spécifique... que (leur) incertitude et isolement conduisent les enseignants à s'appuyer davantage sur la vision qu'ils ont acquise du métier d'enseignant en tant qu'élèves, sur leur expérience personnelle ou sur celle de leurs collègues... plutôt que sur des sources extérieures d'information et d'aide ». En outre, « plus les évolutions se précipitent, plus (le) caractère arbitraire des normes risque d'apparaître au grand jour. » Pourtant, selon Bruno Maresca (1995, p. 45), dans une enquête concernant les instituteurs, « les types de représentation de la fonction enseignante dans le premier degré comportent trois principaux profils... : les instituteurs centrés sur les savoirs de base "lire, écrire et compter" (42 %) ; les instituteurs préoccupés des savoirs fondamentaux, la lecture, le calcul, en même temps que de l'éveil au savoir (25 %) ; les instituteurs privilégiant le développement de l'autonomie de l'enfant et les acquisitions résultant de l'activité de groupe (33 %). La structuration de ces profils-types montre que la représentation classique du métier... reste largement dominante... ». Le débat semble loin d'être résolu.

En ce qui concerne les méthodes d'observation préconisées pour les étudiants, le scientisme d'antan véhiculé par l'importation de grilles de chercheurs apparaît révolu, évolution analogue au sort du modèle d'enseignant. De tels instruments de recherche normalisés et préconstruits sont généralement remplacés aujourd'hui par des grilles constituées au cours de leurs recherches par les formateurs-chercheurs eux-mêmes et discutées avec les étudiants, ou par la construction par les étudiants de leurs propres grilles. Les réponses insistent sur la nécessité de procéder avec rigueur, sans jugement (sous-entendu négatif, à propos des enseignants observés), de ne pas se disperser – à la question « Qu'observent les étudiants quand ils sont observateurs? », un répondant note : « *Tout! et là réside le problème...* » – de se centrer sur ce qui est prédélimité.

Il se peut toutefois qu'une ouverture initiale de l'observation soit cadrée, normalisée, par la suite. Un répondant a annexé au questionnaire la synthèse des bilans individuels du stage en tutelle cycles 1 et 2. En vue d'une séance en « Groupe de formation professionnelle » ayant pour objectifs de « *dégager les besoins des stagiaires dans la perspective du stage en responsabilité en vue d'approfondissements en GFP ou de la mise en place d'une aide individualisée si nécessaire* », la consigne aux étudiants fut la suivante : « *Chacun énonce : trois "surprises" positives, trois "surprises" négatives et trois problèmes en suspens ... "surprise" = une observation qui ne "colle" pas avec les représentations qu'on se fait.* » La synthèse regroupe les

réponses par thèmes. Les cinq rubriques sur treize concernant « l'acte d'enseigner » comportent plus de la moitié des réponses (45/86), confirmation, à première vue, de l'importance accordée à l'enseignant comme figure principale des observations indiquées précédemment. Peut-être, mais les contenus très variés et les formulations souvent non standards qui sont listés, conséquences probablement de la sollicitation insolite, laissent imaginer d'autres classements possibles : qu'est-ce qui, alors, a conduit à l'adoption de celui qui est employé? Même sans accès à ce raisonnement, il me semble qu'une telle mise en forme opère en canalisant le champ de possibles dégage vers ce qui est plus habituellement attendu.

### (S')interroger : la fonction réflexive

« Réfléchir » : voir par un retour d'images comme dans un miroir, prendre le temps d'approfondir une situation, une pensée. Cette fonction peut être considérée comme le revers du normatif institué. Elle s'enquiert du sens dans un mouvement en spirale qui ne s'arrêterait pas aux normes établies. Elle intervient, dans ces mêmes contextes ou d'autres, dès que le regard se retourne pour interroger les conditions ayant produit les observations effectuées, donc les catégories employées, notamment, ici, les représentations des étudiants-observateurs – ce qui conduit les étudiants à s'interroger, à regarder « ici-dedans ». Sa préoccupation centrale est la capacité d'instituer ses propres normes et donc de produire des activités et des énoncés nouveaux, ferment potentiel de créativité personnelle et de renouvellement de la profession.

Les étudiants sont souvent incités à réfléchir à propos des stages, leurs propres observations en constituant les matériaux privilégiés. Je crois déceler plusieurs objets de cette réflexion.

149

- La réflexion comprise dans l'« analyse des pratiques » ou des « situations » invite les étudiants à décortiquer eux-mêmes une situation ou une pratique. Elle devrait leur permettre de prendre de la distance par rapport à l'action, recul potentiellement fructueux dans l'exercice professionnel : « Amorcer, dans l'espoir qu'elle continue, une habitude de théorisation de la pratique (propre, me semble-t-il, à relativiser, d'une part, et à mieux conduire, à long terme, son action sur le terrain). » (14)

Plusieurs répondants indiquent des modules de formation où l'observation est un moment d'un processus plus global. Comme l'a noté l'un d'entre eux : « Les étudiants de 2<sup>e</sup> année sont invités (par groupes de 25) à apporter leur vécu, leurs préoccupations, leurs pratiques d'enseignant. Ces éléments servent ensuite de base à une

14 - Média-Formation, basé sur le micro-enseignement et employant des moyens audiovisuels en petits groupes auto-organisés, est le précurseur historique de tels dispositifs. Le Laboratoire d'essais pédagogiques (LEP) mentionné par un répondant en prend la relève. Voir Motet (1997) et Faingold (1993).

*conceptualisation ou, montés en élucidation, appellent des éclairages théoriques. Les conceptualisations, les données théoriques permettent alors la problématisation d'actions à conduire après la session, sur le terrain. Elles s'intègrent ainsi dans le projet personnel de chacun. »*

- L'observation est citée comme un moyen parmi d'autres pour « déclencher les premières interrogations, ce déclic bachelardien de la ruine des évidences », pour « contrer les certitudes a priori et les formalismes ». Cette « épistémologie du non » cherche à mettre en évidence les catégories que les étudiants emploient « spontanément », au moyen de la confrontation des regards différents des stagiaires, de la comparaison de ceux-ci avec tel ou tel point de vue théorique. Elle offre ainsi des occasions de corriger le tir, par exemple de « déplacer le regard des manquements des élèves à ses propres erreurs », éveille la « méfiance par rapport aux idées reçues », s'élève « contre les certitudes "a priori" et le formalisme », sert d'initiation à la recherche-action.
- Une réflexivité de l'observation apparaît également dans une perspective « clinique » de (ré)appropriation de sa propre expérience : *C'est le retour sur soi, de l'expérience de l'écologiste à l'expérience de professeur stagiaire ; la possibilité de dédramatiser ; ou encore de permettre aux étudiants de donner du sens aux expériences qu'ils vivent ou observent.* En outre, plusieurs répondants signalent que l'exploitation des observations et des expériences au cours des stages débouche sur des bilans des acquis et des besoins en formation, manière d'individualiser les parcours.

Il faut signaler ici les modules de « Formation à/par l'observation » proposés dans trois centres par des formateurs dont certains ont travaillé ensemble dans le passé. Leur leitmotiv peut être résumé par la remarque de l'un d'eux : « *L'observation ne va pas de soi... (elle) est à construire* », ou d'un autre qui insiste encore plus énergiquement : « *Le problème majeur reste celui de l'inculture profonde des formateurs, le non questionnement absolu comme état massivement dominant des personnes intervenant dans la formation des enseignants par rapport aux conditions et produits de l'observation, les problématiques des observations.* » Ces dispositifs de formation commune en première année préparent l'observation avec les étudiants avant leur départ en stage, formation technique (à l'observation) et interrogation personnelle (par l'observation) conjointement. Des exercices et jeux de rôles, accompagnés de discussions et d'apports théoriques, en groupes mixtes par disciplines et niveaux, puis en « triplets » en stage dans une même classe... sont indiqués comme les moyens pédagogiques et organisationnels.

Un des promoteurs de ce dispositif caractérise les attitudes contrastées des étudiants. « *Les uns y trouvent confirmation des présupposés qu'ils partagent avec leurs autres formateurs : la maîtrise des contenus d'enseignement et des outils de leur communication existe en soi et il n'y a lieu de se préoccuper d'autre chose que si l'on est incapable de dominer cette matière à transmettre ; ils ne parviennent pas à rentrer dans*

*l'interrogation de situations réelles tant est forte l'image du modèle a priori. Les autres découvrent les réalités multiformes des conditions d'appropriation par les élèves dans la diversité des disciplines qu'ils enseignent... »* La dimension « commune » de la formation (elle rassemble tantôt des PLC de plusieurs disciplines, tantôt des PLP également mélangés) est considérée comme un facteur disposant au questionnement : « *La coopération entre "spécialistes" de plusieurs disciplines est là particulièrement efficace pour déclencher les premières interrogations* », jugement partagé par bon nombre d'étudiants, selon les fiches d'évaluation que m'a envoyées le formateur. Renforcement du sens acquis pour les uns, questionnement et quête de sens nouveau pour les autres. Reproduire le regard préalable et convenu, restant soi-même hors jeu, ou être attentif à ce qui se présente concrètement, sentir ses catégories mises en défaut. Pas plus que l'observation ne va de soi, la (trans)formation voulue par les formateurs ne « prend » pas toujours, étudiants, formateurs et enseignants gardant parfois des positions depuis longtemps acquises. Et ce même formateur note par ailleurs une autre manière d'être confronté à l'inconnu : « *Les étudiants ont beaucoup de peine à gérer seuls les modifications de stratégie sur le terrain, au fur et à mesure que leurs instruments manifestent leurs limites.* » Que faire quand les cadres s'affaissent, quand le réel déborde la pré-vision, situation de classe courante et inévitable, voire souhaitable ?

## **(Se) juger : la fonction évaluative**

La fonction couramment dite évaluative – jugement sur l'état des choses sujettes à examen à un moment donné – peut être décomposée en « contrôle » et « évaluation » (Ardoino, Berger, 1989). Le contrôle, dans le sens strict du terme, est la mesure effectuée comparativement à un « contre-rôle » établi, standardisé (comme lors d'un bilan médical ou d'un contrôle technique de voiture, par exemple) ; théoriquement, le contrôleur, anonyme, interchangeable, ne fait aucune interprétation à propos des objets contrôlés. L'évaluation, en contraste et comme le mot l'indique, est question de valeurs, celles auxquelles se réfèrent explicitement ou implicitement l'évaluateur, valeurs à respecifier et à resituer à chaque évaluation car elles peuvent se manifester différemment selon les contextes et les conditions, et chaque évaluateur y porter sa propre version. Mais les deux catégories se renvoient mutuellement : tout contrôle est fondé dans un système de valeurs, constitué par des évaluateurs culturellement, historiquement situés ; une évaluation particulière peut incorporer des résultats de contrôles.

Le contrôle des conduites des étudiants en stage, dans le sens défini ci-haut, n'apparaît pas dans les réponses : les références historiques au bon pédagogue et à la bonne leçon étant désavouées, il n'existerait plus d'étalon clair et unique permettant des mesures universelles et univoques. Les rares emplois du mot contrôle le limitent aux sens de validation administrative – les étudiants ont effectués ou non leur stage, leurs performances sont acceptables ou non – ou d'examen sur table : « *Aider les*

*étudiants à utiliser avec pertinence les observations faites... afin qu'ils puissent les intégrer aux apports théoriques en contrôle terminal* ». Il n'apparaît que peu de contrôle ni d'évaluation par les formateurs des observations effectuées par les étudiants, ce qui pourrait surprendre, vu l'importance que prend l'observation dans le fonctionnement quotidien d'une classe : l'observation des comportements et des compétences des enfants, nécessaire au moins pour remplir le livret scolaire, ou de leurs procédures et modes d'apprentissage, dans la perspective de la prise en compte de l'hétérogénéité. Un seul répondant mentionne l'évaluation des procédures d'observation engagées par les étudiants, pour dire que le manque de temps empêche d'en faire.

Pourtant, la « normativité ouverte » relevée paraît souvent objet d'évaluations formatives. Un guide d'observation ou un référentiel de compétences sert parfois à cet effet, « check-lists » devant permettre à chaque étudiant de garder en vue l'ensemble des dimensions ou fonctions du travail qu'il doit remplir, d'une part, et de s'observer/être observé pour faire le bilan de ses propres lacunes ou difficultés, d'autre part. Le retour des observations sur la prestation du stagiaire est soit individuel, dans l'entretien suite à une visite de stage où le formateur mène une discussion et fait part de ses critiques et conseils, laisse au stagiaire son rapport de stage et éventuellement ses notes d'observation, soit collectif, dans des discussions et comparaisons des expériences et observations de chacun dans son stage. Parmi les répondants qui en décrivent, de telles pratiques sont plutôt de « conseil » pour les PE1, « évaluatives », voire « auto-évaluatives » pour les PE2, formatives plus que sommatives : « *Au retour du stage, l'analyse des difficultés et demandes est utilisée pour structurer la suite du travail.* » Ainsi la fonction évaluative, qu'elle soit basée sur les observations par les formateurs ou sur celles par les étudiants, paraît largement intégrée dans la fonction réflexive esquissée précédemment.

## L'imbrication des fonctions

À première vue, cette présentation en termes de fonctions renforce la représentation triptyque initiale : les matériaux sur l'observation par les étudiants en font essentiellement un outil au moyen duquel ils s'informent, par contact direct avec le lieu de leur action future et les « objets » que l'institution y découpe : la classe, les pratiques pédagogiques, les comportements des élèves, voire leurs propres prestations ou leurs propres regards... Observateurs, ils devraient procéder de manière ordonnée, sans jugement personnel, d'où les considérations de méthode. Ce point de vue correspond à une des attitudes typiques de l'institution scolaire, « caractérisée par une idéalisation permanente de l'enfant, de l'éducation, de l'instruction, de la relation pédagogique et du fonctionnement des écoles ; on n'aime pas les doutes, ni les conflits, ni les ambiguïtés, on investit une énergie énorme pour refuser la complexité ; on se sent très vite coupable. » (Perrenoud, 1993a, p. 24). Dans la mesure où l'observation peut de nouveau servir d'« analyseur », la formation initiale des enseignants semble contenir un fort penchant utilitaire.

Ces matériaux permettent cependant de nuancer et de complexifier cette donnée principale : dans la formation initiale des enseignants cette fonction serait constamment formée et reformée par les autres fonctions esquissées. La non équilibre des quatre fonctions entre elles apparaît constamment, selon des accents et des équilibres à chaque fois différents : certains documents manifestent des imbrications étroites des quatre, d'autres mettent en avant plutôt une ou deux. Une étude détaillée de ces interférences éclairerait certainement les rapports entre rentabilité et questionnement, entre rigidification et souplesse, dans les formations proposées. Pour l'heure, j'énoncerai quelques points à titre indicatif.

Je vois dans les répans un rapprochement entre fonctions positive et normative, d'une part – même qu'elles se confondent parfois – et entre fonctions réflexive et évaluative, d'autre part, formant en quelque sorte deux axes fonctionnels. Provisoirement, je nommerais le premier « l'axe de l'efficacité », le second « l'axe de la compréhension ». Le premier sert d'ancrage dans l'immédiateté de l'action concrète et des obligations sociales, elle se préoccupe de l'adaptation, des règles, de la rentabilité. Le second invite au recul, au questionnement sur le sens, elle conduit à contextualiser les règlements, les attitudes, les conduites, à cultiver l'adaptabilité – ce qui renouvelle les critères d'efficacité... Et la spirale se poursuit, comme si le réflexif/évaluatif entoure, traverse, renverse périodiquement le positif/normatif qui à son tour, voire en même temps, récupère, stabilise, codifie les sensibilités et les découvertes. Ces axes ne correspondraient-ils pas aux conflits et aux connivences que partagent chacun de nous, entre l'envie de trouver des réponses à portée de main et de s'y reposer, et l'insatisfaction avec celles-là, l'envie de continuer à chercher un peu plus de vérité derrière, ailleurs ?

Les rapports entre ces fonctions peuvent encore être dépliés. Prenons comme point de départ la fonction positive. Informations sur ce qui se passe dans un lieu donné, à un moment donné, selon les aléas de la rencontre entre un observateur et les éléments de la situation observée, les observations sont à incorporer dans une démarche plus large. Aucun relevé de matériau ne parle tout seul : il faut le situer, sentir ce qu'il pourrait vous dire, envisager ses relations avec d'autres données, voir ce que le sens dégagé permet concrètement. Mouvements et processus qui demandent de l'observateur-écoutant-devenu-analyste-et-acteur des changements de position et d'attitude habituellement effectués par automatisme, sans y penser, mais, et probablement pour cette raison même, difficiles à repérer, à suivre, à réfléchir. Les fonctions normative, réflexive, évaluative interviennent alors à chaque moment, à chaque tournant de ces processus. Quel équilibre en trouve chacun, comment coordonner les équilibres différents, quel système serait assez souple pour que tout le monde s'y retrouve ?

Un deuxième point de départ est fourni par un texte de Pierre Livret (1987) sur le concept de norme, où il rappelle que dans le normatif « il ne s'agit plus de ce qui est, mais de ce qui doit ou devrait être... La question des "normes" est celle d'un

savoir rationnel à constituer à propos des pratiques. » Encore une fois alors, quelle rationalité construire, pour faire apparaître quels faits – autrement dit, de quelle positivité s'agit-il ?

P. Livret apporte trois perspectives, trois auteurs qui abordent cette question. La perspective la plus familière est peut-être celle qui pose la norme comme pression sociale vers la conformisation. Michel Foucault avait largement exploré et élaboré ce normatif et cette normalisation qui agissent comme « contrainte qu'une société exerce sur ces membres pour les normaliser, pour leur spécifier leur place dans la totalité. Entre le savoir et le devoir, la norme relève du pouvoir. » Alors faudrait-il les voir, comprendre les mécanismes de leur fabrication et de leur maintien afin de se libérer de cette aliénation. Une deuxième perspective, celle de Georges Canguilhem, met en avant les capacités adaptatives de l'être vivant plutôt que sa soumission aux normes imposées : « Le vivant ne se réduit pas aux comportements moyens qu'on a pu mesurer dans le passé et dans une situation d'expérience donnée. Il est capable, dans certaines limites, de changer ses modes d'interaction avec l'environnement si la situation se modifie, ou si ses possibilités propres d'action ne sont plus les mêmes. Un être vivant est donc un être capable d'inventer de nouvelles normes de vie. Il n'est pas tant normal que normatif. » Selon la troisième perspective, de Jürgen Habermas, les normes deviennent une référence commune, « conditions de sens, instruments de repérages grâce auxquels... nous nous situons les uns par rapport aux autres ». Elles permettraient l'entente, la coordination des actions : « Les normes ne servent donc pas seulement à guider l'action, mais à faciliter le travail d'interprétation des intentions d'autrui, interprétation toujours incertaine. » Que dire des dispositifs d'observation dans la formation initiale des enseignants par rapport à une fonction normative ainsi renouvelée ? Pourrait-on penser que la normativité ouverte repérée permettrait des redéfinitions des problèmes et la recherche de solutions inédites, donc intégrerait les autres fonctions, comme nous avons commencé à l'entrevoir ?

154

## L'OBSERVATION ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE

Ces matériaux placent l'observation d'emblée au cœur du débat pérenne, épineux, multiforme – et peut-être dépassé – des rapports entre théorie et pratique dans la formation des enseignants.

### La complémentarité entre théorie et pratique

#### *Caractériser les termes*

Dans les réponses au questionnaire la pratique est évoquée bien plus souvent que la théorie, contraste qui réitère la représentation prédominante de l'observation chez ces formateurs. À examiner de plus près ce premier terme, on perçoit des glissements



entre les usages du substantif et de l'adjectif. Autrement dit, dans certains contextes la pratique se réfère à l'expérience dans une (des) situation(s) concrète(s), aux actes posés, bien qu'elle n'inclut pas les connotations d'« exécution, le fait de suivre telle ou telle règle d'action ("pratique de dévotion") » ni « la manière habituelle d'agir propre à une personne ou un groupe, coutume » (*Le Robert*), corroborant la non référence à l'observance précédemment constatée. Dans les contextes où apparaît l'adjectif, ce qui est pratique devient ce qui est utile voire utilisable, utilitaire, actuellement ou à l'avenir, ce « qui concerne les sens des réalités, l'aptitude à s'adapter aux situations concrètes... efficace, bien adapté à son but » (*Le Robert*). En résumé, banalement mais j'insiste tout de même, la pratique privilégierait le faire, l'agir sur le monde, parfois l'agir dans le monde. Elle renvoie à l'exercice professionnel sur le « terrain », pour que l'enseignant futur « pratique » au mieux : le versant pratique de la formation est le moment où l'on se mobilise à propos des problèmes concrets de la gestion de la classe, de la vie de l'établissement voire du quartier.

Par contre, les réponses de l'enquête ne spécifient guère de caractéristiques de la théorie. Toutefois, la majorité me semble implicitement la concevoir comme « un ensemble d'idées, de concepts abstraits, plus ou moins organisés, appliqué à un domaine particulier » (*Le Robert*), se référant essentiellement aux « savoirs savants » constitutifs de leurs spécialités disciplinaires. Ces savoirs offrirait des cadres conceptuels structurés pour penser le monde et comprendre ce que l'on rencontre sur le terrain. Nous avons déjà aperçu son rôle dans la préparation et la conduite des observations.

Un texte de Philippe Perrenoud (1993a) (15) différencie les savoirs de la théorie – « savoirs savants » – et ceux de la pratique – « savoirs du sens commun » – selon plusieurs paramètres, permettant de situer les réponses de cette étude. Je cite quelques points.

– Les savoirs savants (les savoirs scientifiques, mais aussi diverses formes d'érudition regroupées par l'auteur sous le terme « axiologique ») sont ceux structurés de manière formelle et explicite, composés de concepts, théories et procédures qui « ont fait leurs preuves ». Ils sont caractérisés par des « procédés de systématisation, de formalisation, d'accumulation, de confrontation, d'organisation, de classification, (étant des savoirs) spécialisés de haut niveau » ; ils sont plus « codifiés... en raison de leurs procédures de production, de validation, de transmission qui privilégient l'explicitation, la formalisation, l'écriture... ».

15 - La problématique complexe de l'auteur, centrée sur la professionnalisation des enseignants, démontre la non-étanchéité des différents savoirs, y compris ceux issus de l'expérience professionnelle et des schèmes opératoires de pensée ou « habitus ». Il propose un travail important visant à mettre à jour et à formaliser ces derniers, dans l'esprit de la « réflexivité-dans-l'action » de Schön (1994) et du récit selon Cifali (1994).

- Les savoirs pratiques, par contre, « existent à l'état pratique », sont de caractère intuitif, implicite, incoordonné, ponctuel, sous-tendus par des logiques implicites et insues, devenant efficaces progressivement.
- Dans un cas il y aurait « l'application déductive de savoirs savants (déclaratifs ou procéduraux) », dans l'autre « l'improvisation en situation, totalement fondée sur l'intuition et la subjectivité ».
- Ce contraste recouvre l'opposition entre le général et le singulier, les savoirs savants, conceptuels, étant de « portée générale », et les savoirs communs, de l'expérience, les « théories subjectives », de « portée locale ».
- « La distinction la plus pertinente concerne leur (savoirs savants) légitimité, leur degré de codification et de formalisation, leur publicité », du fait de la place incontestable reconnue aux institutions de leur production et de la formation.

### **La formation initiale des enseignants requiert les deux dimensions**

Les futurs enseignants doivent acquérir les deux types de savoir, tous deux pertinents et indispensables à l'exercice professionnel. La formation prend ainsi des voies et des temps différents. Perrenoud (1993b, pp. 8-9) note que les savoirs théoriques, exposés dans des cours, suivent une logique raisonnée, discursive : « le mode plus classique d'une progression dans un "texte de savoir", dans le cadre d'un curriculum planifié... Il faut résister cependant à la tentation des formateurs, qui est de maîtriser de bout en bout leur progression dans le curriculum par souci de rigueur, d'efficacité, voire de confort, en oubliant que la construction des compétences exige un aller et retour constant entre le général et le particulier, l'action et l'analyse. » D'autre part, selon cet auteur, les savoir-faire s'apprennent par l'observation et l'expérimentation de la part de l'apprenant lui-même, le conduisant au cumul d'expériences concrètes et singulières, et à faire la part des choses : ici, le discours ne suffit pas.

156

Personne dans cette enquête ne met en doute le chassé-croisé entre les deux versants de la formation, leur alternance et leur complémentarité. L'opposition historique tranchée n'est plus de rigueur, l'étanchéité des genres s'effondre : plusieurs formateurs consultés souhaitent « sortir de la dualité théorie/pratique en montrant la complémentarité nécessaire » (complémentarité qui en même temps pourrait paradoxalement entretenir chacune séparément). Un répondant revient plusieurs fois sur les rapports étroits entre théorie et pratique : il souhaite susciter « discernement (entre) les différentes pratiques et leurs fondements théoriques », préfère se référer en cours magistral à des observations « qui ont pour origine des recherches (car celles-ci) permettent de donner plus de pertinence à leurs propres observations » ; pour lui l'intérêt principal de l'observation est, entre autres, d'« étayer les choix, les réflexions ». Plusieurs réponses dessinent des mouvements dans les deux directions. De la pratique à la théorie : analyser, formaliser des éléments concrets, apparemment épars, en faire émerger « les invariants, les transversalités », les points communs transposables ou les points de vue qui leur donnent forme – c'est-à-dire penser le concret,

sur un mode plutôt inductif. De la théorie à la pratique : enraciner la théorie dans des situations et des relations concrètes, donner sens expérientiel à l'abstrait, rendre celui-ci praticable.

Peut-être ces dernières citations renvoient implicitement à un troisième type de savoir mis en avant récemment, les « savoirs professionnels » : les savoirs insus de la pratique sont mis en forme, construits, les démarches d'une fonction réflexive sont menées jusqu'au bout. Peut-être conduisent-ils même à dépasser parfois la dichotomie classique, surtout chez ceux qui se préoccupent de la « professionnalisation ».

## L'observation participe à la fois de la théorie et de la pratique

### *L'observation comme pont entre théorie et pratique*

Les réponses au questionnaire indiquent diverses modalités qui font de l'observation un passage qui relie les deux versants majeurs de la formation, à la fois relativisant et enrichissant chacun.

#### ■ Les observations en appoint

En cours magistral, quelle que soit la matière (16), des observations – celles apportées par les étudiants ou celles puisées dans l'expérience du formateur ou dans des recherches – servent essentiellement d'illustrations et d'applications qui rendent vivants les concepts et théories développés par le formateur. Ici les observations sont auxiliaires de la théorie qui, elle, constitue le fil organisateur du cours. Citer des observations servirait à enraciner ce penser qui risque de flotter dans l'esprit des étudiants : pour l'un, « elles crédibilisent le discours théorique et lui donnent son sens » ; pour un autre, l'observation « rend la formation articulée avec le terrain et semble mieux concerner les stagiaires » ; ou encore, « c'est évident que c'est sur le terrain de l'analyse des pratiques que ce qu'on a à dire passe le mieux en formation générale ». Les observations et anecdotes constituent aussi un moyen de contextualiser des thèmes abordés. Moins que d'apporter des informations, de telles observations semblent faire appel aux émotions, aux souvenirs, à l'expérience, aux identifications des étudiants, tentatives de réduire la distance de l'abstraction théorique. Une certaine mise en garde est pourtant évoquée : « Les formations didactiques de première année comportent toutes officiellement un stage dans les classes. L'intégration des observations est très variable selon les disciplines. Le statut de l'observation y est la plupart du temps celui du recueil d'évidences, du regard appréciatif ».

16 - Biologie et géologie, physique et technologie, neuropédagogie, didactique générale, didactique du français et des mathématiques, psychologie de l'adolescent sont les matières citées par les répondants à cette enquête.

Les uns disent s'en servir comme point de départ, leur permettant de conceptualiser à partir du concret, dans une démarche inductive : ils font rassembler et comparer les expériences et observations des étudiants avant d'aborder un thème, par exemple, incitant les étudiants à se situer avant de s'en abstraire. Ainsi l'observation permet de passer de la pratique à la théorie. D'autres s'en servent comme soutien de l'exposé : pour l'un, « Je "récupère" ces observations pour en faire l'occasion de courtes interventions théoriques » ; pour un autre, en contraste, « Les observations de stage sont rarement communiquées et analysées systématiquement, elles servent plutôt d'illustrations, au mieux de possibles contre-exemples faisant émerger la discussion. » De même, le développement théorique peut être suivi d'observations sur le terrain par les étudiants, dorénavant guidés par un cadre construit.

### ■ Les observations au centre

Dans les modules de formation professionnelle en groupes de quinze à vingt-cinq étudiants (intitulés groupe de formation professionnel (GFP), groupe de référence, tutorat, module commun de terrain, formation commune...), le rapport est inverse : les observations effectuées par les étudiants et/ou à propos des étudiants sur le terrain – en stage dans les classes et les établissements scolaires principalement – constituent le support central du travail formateur, la théorie restant en pénombre. Ici, les observations apportent les informations (plus ou moins organisées et utiles, pertinentes, plus ou moins précises et détaillées) sur ce qui s'est passé dans une classe, auprès d'un élève, sur des procédures et attitudes d'un enseignant... Les matériaux devraient permettre de voir et de comprendre l'existant, voire de le critiquer sans partialité, les efforts de méthode visant à éliminer au maximum l'émotivité et l'identification. Le but ici est presque à l'opposé des usages en cours magistral.

158

Ces dispositifs s'énoncent souvent à objectif réflexif : « la théorisation (ou conceptualisation) de la pratique », l'« analyse de la pratique », « la formation à l'analyse ». Certains répondants disent décortiquer avec les étudiants les situations qu'ils ont observées, cherchant les observables qui peuvent servir d'« indicateurs » des composants du métier d'enseignant ou du processus enseigner/apprendre. On peut toutefois se demander l'origine de ces « invariants » : émergents du terrain, découverts inductivement par les étudiants ? proposés par le formateur ?... On voit là une formalisation de la pratique où l'analyse est censée conduire simultanément à une certaine perception d'ensemble et à une rigueur et une finesse instrumentale utilisables dans l'observation présente comme dans l'action actuelle et future. La construction de savoirs professionnels est ici en œuvre, même si le processus n'est pas forcément désigné ainsi.

Pour d'autres, « théoriser la pratique » signifie ramener explicitement celle-ci à celle-là, c'est-à-dire concevoir l'expérientiel, le singulier dans les termes correspondants à un point de vue conceptuel donné, quitte à guider les observations selon ce point de vue d'emblée, afin de leur assurer une pertinence, d'éviter la dispersion : soit « ana-

lyser les résultats et leur mise en relation avec les "notions noyaux" qui sous-tendent le module de formation » ; soit « confronter les situations de façon à théoriser les pratiques (contextualisation/décontextualisation) ».

Plus généralement, cependant, dans ces contextes les formateurs semblent se servir peu des savoirs déclaratifs disciplinaires pour expliquer les phénomènes éducatifs. La (les) théorie(s) constituées qui fondent leurs propres points de vue ne sont pas souvent nommées dans ces brèves réponses, bien qu'elles transparaisent parfois (pédagogie différenciée, psychologie cognitive, constructivisme, analyse stratégique...). Néanmoins, ce cadre et la méthodologie correspondante guident implicitement l'observation des étudiants et par les étudiants. Et éventuellement leur emploi dans l'exercice professionnel futur, guère mentionné non plus.

Pour encore d'autres répondants, l'une ou l'autre de ces expressions (théorie, pratique, analyse) se rapporte surtout à la rupture bachelardienne déjà mentionnée, relative aux représentations des étudiants, que ceux-ci soient observateurs ou observés. Soit par mise à jour, confrontation entre pairs, prise de conscience ;... – et l'étudiant repartirait sur sa route autrement éclairé. Soit par comparaison avec une théorie construite et reconnue – et l'étudiant modifierait sa conception et son attention « en connaissance de cause ». Soit éventuellement par l'analyse d'une grille ou autre outil d'observation pour déceler son fondement théorique – et l'étudiant se mettrait à lucidement construire son instrument. Soit encore que les conseils aux étudiants après observation de leurs prestations en classe y conduisent, surtout selon les dispositifs de « Formation à/par l'observation », tentatives systématisées et instituées de travail dans ce sens.

Un répondant voit une certaine évolution dans les préoccupations et pratiques de l'observation : « De l'idée que l'observation doit précéder l'action, nous en sommes arrivés à l'idée de l'interaction entre les deux. On n'observe bien que si on a déjà eu un engagement dans la pratique. » Est-ce dire que l'expérience personnelle accroît l'intérêt pour/de l'observation, motive l'étudiant ? Ou est-ce le regard qui est ainsi préparé, orienté vers « l'essentiel » à tirer de la pratique ?...

159

### ■ L'observation comme interface

Plutôt que de renvoyer dos à dos ces deux faces de la formation, de les contraster pour ensuite les additionner, quitte à les relier par des ponts et passages, on peut aussi envisager leur co-présence dans un même lieu, un même temps, une même action. Car, plus profondément, l'observation participe simultanément des deux, les deux termes lui sont constitutifs : elle est à la fois pratique et théorique. « Pratique » parce que sa matière est concrète, locale, parce qu'elle est finalisée par l'action,

« théorique » parce qu'elle est façonnée par le point de vue qu'elle véhicule. Relation intrinsèque entre deux faces de nous-mêmes. L'unité et l'identité des contraires (17).

Car théorie et pratique ne sont pas des entités monolithiques, étanches. Comme dit l'adage, « Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie ». La manière de penser et de regarder les phénomènes, de les nommer et les classer, structure les modes d'action concevables, réalisables. Penser le monde, c'est agir le monde. Et vue de l'autre bord, l'action modifie constamment, tant soit peu, la manière de voir les choses, ébranle les catégories devenues évidentes, ne serait-ce que quand les « faits » les contredisent.

Le travail global d'observation, tout comme les observations produites, peuvent ainsi être conçus en tant qu'interface entre « théorie » et « pratique », dans une perspective systémique. Mais quelle importance lui est accordée? Georges Lerbet (1988) conçoit un interface soit comme « trivialisant » – où il occupe une place primordiale dans le système en question, au dépens des éléments qu'il met en rapport – soit comme « trivialisé » – où il est lui-même minimisé par rapport aux dits éléments. Les formations communes concernant l'observation semblent accorder à celle-ci une place « trivialisante », sans l'avoir nommée ainsi. La focalisation sur l'acte d'observer – « comment est-ce que je regarde? » – occupe une place significative à côté de la quête plus courante d'informations positives sur la conduite d'une classe et les apprentissages des élèves. Dans le meilleur des cas, selon les formateurs, un temps de sensibilisation à cette question précède les départs en stage, et le dispositif sur le terrain crée les conditions incitant les étudiants à s'interroger et à mettre en évidence le soubassement implicite de leurs regards. Plus largement, l'observation est manifestement « trivialisée » dans les formations d'enseignants relevées dans l'enquête. Elle y est principalement instrumentale, un moyen au service d'autres objectifs et d'objets. Peu sont ceux qui l'étudient autant qu'ils s'en servent, qui explorent les conditions qui la produisent et qu'elle produit, les processus qu'elle met en œuvre. Tout au plus souhaite-t-on le rendre rigoureux selon les règles canoniques.

17 - Yves Barel discute longuement cette perspective, arguant que « la contradiction est un processus, et non un état, et un processus contradictoire puisqu'il détruit et reproduit l'identité des contraires », que « le mouvement contradictoire est une lutte. C'est parce qu'ils entrent ou sont en conflit, et un conflit actif, que de simples différences deviennent des oppositions ou des contradictions, » et encore, « quand deux objets entrent en conflit, ce conflit n'est que la continuation, sous d'autres formes, de ce qui se passe à l'intérieur de chacun des objets » (1989, p. 86, italiques de l'auteur).

## Expérimenter soi-même

Selon les moments et les dispositifs, l'étudiant est incité à se déplacer entre les deux pôles, théorie et pratique, à se rapprocher tantôt de l'un tantôt de l'autre, l'idéal étant de ne perdre ni l'un ni l'autre de vue, encore mieux de les avoir intégrés tous deux dans une approche unifiée à l'exercice professionnel. Se distancier du concret, s'y abstraire pour comparer entre elles des situations spécifiques, en regrouper certaines pour les expliquer ou les interpréter sous un même angle, s'appropriier les explications et les interprétations déjà construites... : le travail de la théorie conduit à s'éloigner du concret, à le « rendre étrange », comme disent les ethnologues. S'activer, tenter de résoudre sur place les problèmes qui vous turlupinent, modifier ses rapports avec les autres et avec soi-même, s'évertuer à appliquer les savoirs théoriques acquis... : le travail de la pratique conduit à se plonger dans le concret, à le « rendre familier ». L'étudiant est invité en fait à passer par la « subjectivation » des savoirs théoriques tout autant que par l'« objectivation » des savoirs pratiques plus couramment reconnue.

Et comment l'observation y navigue-t-elle ? Cette enquête montre des formateurs faisant expérimenter toutes les positions qui la composent, apparemment sans avoir planifié ce tour. Les étudiants observent, sont observés par autrui, chacun s'observe. Ils agissent et en parlent ensuite, ce qui suppose une certaine observation de soi-même en acte comme des autres autour et de l'ensemble de la situation. Ils sont toujours destinataires des observations (pas forcément le seul), ils sont parfois même commanditaires. Ils entendent les observations d'autrui, dans différents contextes, à propos de situations diverses... Cette obligation de varier fréquemment sa position présume une gymnastique peu commune dans les rapports aux savoirs comme dans les rapports sociaux et institutionnels – l'étudiant y est-il préparé sciemment au cours de la formation ?

161

Il en ressort que l'étudiant n'est pas objet et sujet premier de l'observation uniquement parce qu'il y est tantôt observé, tantôt observateur, comme la représentation triptyque l'avait esquissé. Plus fondamentalement, l'observation, quel qu'en soit l'usage, le fait travailler en tant que « sujet d'expérience ». En cours magistral autant qu'en stage, elle fait appel non seulement à ses capacités de raisonnement, mais aussi à ses affects, ses rapports avec autrui, ses soucis de bien agir. Son retentissement à ce qui lui est dit, à ce qu'il voit/entend, est au cœur de l'observation/les observations, servant d'appui pour mieux s'appropriier un discours dans tel dispositif, de tremplin dans tel autre, quitte à s'en distancier.

## DE LA FORMATION ET DE LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTES

Les matériaux de cette étude, plus heuristique que démonstrative, m'ont tantôt surpris au coin d'une analyse, tantôt conforté des positions antérieures. Dans tous les cas, il fallait approfondir les idées. Loin d'en conclure, je verse dans le débat sur la formation initiale des enseignants quelques propos qu'ils m'ont fait (re)découvrir.

### L'observation dans la formation initiale des enseignants

Sous la lanterne de l'observation et dans le cadre de cette étude, la formation initiale des enseignants apparaît largement constituée à propos de la pratique. Dépliée, la pratique manifeste un triple sens : l'expérience (l'agir personnel et le resenti qui l'accompagne), l'utilité (l'effet visible, plutôt à court terme), la singularité (chaque espace-temps-relation est unique). Finalité et moyen, la pratique serait matière centrale et pivot de cette formation, que ce soit pour s'approprier ses savoirs ou pour s'en distancier. Les développements conceptuels fourniraient les éclairages et les détours indispensables afin de comprendre les pratiques actuelles et développer des pratiques judicieuses à l'avenir. Pourrait-on dire que les rationalités objectivantes (connaissance du fait éducatif selon les sciences humaines) et praxéologiques (relevant d'une problématique éthico-politique) seraient finalisées par la rationalité pragmatique (concernant le savoir-faire en rapport avec la dynamique singulière d'une situation) (18)?

162

L'observation, accès privilégié à la pratique, s'avère inéluctable – et dans cette étude, en effet, son omniprésence fut repérée à travers la multiplicité et la variété de ses usages, dans les stages comme dans les cours les plus théoriques : au service de plusieurs fonctions formatives, intermédiaire entre les versants pratique et théorique de la formation, moment clef de l'objectivation de la pratique comme de la subjectivation de la théorie, passages des étudiants dans presque toutes les places...

Une conception de l'observation qui visibilise l'alliance avec la pratique, qui cherche surtout à la rendre pratique, du même coup invisibilise son alliance intrinsèque avec la théorie. Elle oublie combien théorie et pratique sont intimement mêlées. Elle escamote la rapidité avec laquelle théorisations et représentations sociales se transforment en évidences qui structurent les manières d'envisager le monde – d'observer, plus particulièrement – et combien ces évidences enferment observateurs et observés dans des catégories normalisées, acceptées et acceptables.

---

18 - Ferry (1987, p. 15) signale ces trois niveaux d'appréhension ou trois types de rationalité de l'action éducative.



L'observation semble demeurer très largement un allant-de-soi de la formation, voire une méthodologie profane. Employée dans et au sujet de la pratique, elle paraît moins souvent développée en tant que pratique, rarement théorisée. Peut-être une telle posture est-elle due à cette immersion dans la pratique, tant associée au sens commun et à l'empirique, malgré les efforts notables de sortir les étudiants des stéréotypes et de l'éporpillage. Peut-être l'omniprésence même y contribue, des usages si diffus et multiformes outrepassant les champs d'intervention spécialisés, laissant dans l'ombre les similitudes transversales, au point où des fois l'on ne se rend même pas compte qu'il s'agit d'observation. Que l'instrumentation systématisée et les dispositifs de réflexion – sérier les observations sur le terrain, dévoiler les représentations – soient essentiellement destinés aux étudiants (et encore faudrait-il documenter les réalisations concrètes) peut être encore un facteur, selon le principe d'isomorphie : si les formateurs ne s'y mettent pas pour eux-mêmes, comment conduire le travail des étudiants jusqu'au bout ? Mais peut-être est-ce justement ce vide théorique au moyeu qui fait tourner la roue. Finalement, est-ce que l'observation figurerait parmi les questions intraitables, insolubles, de l'éducation et de la formation ?

Nonobstant, les attentes à l'égard des étudiants sont grandes. Ils doivent non seulement occuper les diverses positions dans les dispositifs d'observation, mais investir les attitudes contrastées requises à l'égard de la pratique et de leur propre expérience : tantôt s'en distancier, tantôt s'y approcher, ou encore s'y engager. Dans le meilleur des cas, ces déplacements sont opérés en connaissance de cause – ce qui demande une ouverture d'esprit et une tranquillité affective peu communes.

Autrement dit, le biais de l'observation donne à voir des objectifs et des modalités de formation exigeants. Discours d'intentions ? idéalizations leurrantes ? utopies motrices ? Les matériaux fournissent quelques indications des obstacles, des difficultés, des possibilités de leur mise en œuvre : ce n'est jamais facile. Toute formation professionnelle est face au paradoxe fondateur : inculquer la vision prédominante, socialiser, normaliser, et, sans renier celle-ci, inciter à la personnaliser, la critiquer, la transformer. Les quatre fonctions formatives s'y combattent et s'y complètent et les équilibres individuels et institutionnels ne sont pas toujours compatibles. L'observation, prise dans ces contraintes, n'en est qu'un instrument docile, ajustable à chaque contexte : tantôt le regard institué est adopté et reproduit, tantôt d'autres dimensions le modifient.

L'ensemble de ces composantes participe à l'invisibilisation des enjeux de l'observation en amont et en aval. Processus social inévitable, certes, nécessaire même, car l'on ne peut pas refonder le monde à chaque instant. Mais en même temps intolérable, car il y est question de ce qui forme notre regard et notre écoute, de ce sur quoi est portée notre attention : rien de plus crucial dans le travail d'enseignant. Et à se rappeler que l'observation officielle, désignée comme telle dans des dispositifs à cet effet, ne constitue que la pointe de l'iceberg de nos façons de voir et d'entendre

au quotidien. L'observation, omniprésente qu'elle est, apparaît finalement comme un ensemble de pratiques de formation en ligne de crête entre éclaircissement et aveuglement, entre l'envisageable et l'inconcevable. L'on peut supposer que bien d'autres pratiques comportent ces mêmes ambivalences.

## La professionnalité enseignante dans un monde qui change : perspectives

Deux lignes de force prospectives se dessinent pour moi en cette fin de parcours. L'une reconvoque les questions de société posées au début du texte, questions qui constituent à la fois sa raison d'être et son contexte, l'autre ouvre les considérations sur la formation vers la professionnalité à laquelle elle prépare. Évidemment, l'une envoie intimement à l'autre.

Suivre les labyrinthes de l'observation dans la formation initiale des enseignants a servi à interroger certains aspects de cette formation – et, par extension (non démontrée) de la professionnalité. Avec l'effritement des normes, les modèles affichés d'antan semblent remplacés par une normativité ouverte, ensemble de repères où chacun doit tracer les formes de sa propre pratique, travail personnel et professionnel sans fin, inquiétant et stimulant à la fois. Les problèmes de la transmission des connaissances et des savoirs, de la rencontre entre personnes et de la cohésion sociale se renouvellent. Je suis parmi ceux qui pensent qu'une professionnalité enseignante inclut la prise en compte de ces questions au jour le jour et dans les moindres détails – prise en compte qui ne peut pas passer en silence les enjeux de ce que nous sommes en train de faire.

164

Nos pratiques d'observation en formation et à l'école, comme tout autre action éducative, véhiculent immanquablement nos valeurs et nos positions sur les transformations en cours. Dans ce monde qui change, est-ce que notre regard peut changer? Peut-on impulser quelque chose qui le modifie? Je dirais que nous n'avons plus le choix. Il est devenu clair que tous les élèves ne peuvent plus être rêvés au même pas : que l'hétérogénéité des élèves, comme de leurs conditions de vie, ne disparaîtra pas aussitôt, rien ne peut nous dispenser de les voir. Il est devenu clair que les conditions institutionnelles bloquent ou récupèrent les initiatives. Il est devenu clair que les matières à enseigner et les processus d'apprentissage sont à retisser. Il est devenu clair... : on peut prolonger longtemps la liste des dimensions à reconsidérer. S'informer sur ce qui se passe actuellement, ce qui impose de l'observer de plus près, est une base et un levier quand l'on souhaite améliorer l'école et la scolarité. Alors posons un thème d'observation dans ce sens : en quoi les pratiques (re)produisent-elles des situations et des solutions qui forcellent le développement des enfants et des enseignants? en quoi s'ouvrent-elles à leurs potentialités, même insoupçonnées, voire créent les conditions de leur surgissement? Tout en servant très fréquemment la reproduction sociale et institutionnelle, l'observation est aussi « la création d'*insights*

à partir de ce qui, à première vue, apparaît routinier et ordinaire. Cachées sous la surface de telle ou telle leçon se trouvent des questions (issues) non résolues, qui, rendues visibles, révèlent des croyances, des valeurs et des pratiques alternatives possibles. » (Walker, Adelman, 1975, p. 18) Lorsque notre regard sur le monde change, le monde change.

Tenter de « voir comment je vois » (19), de trouver un peu de lucidité à l'égard de ses propres positions. Se rendre compte combien la sélectivité de son regard et de son écoute pèse dans la vie d'autrui, surtout quand on est enseignant. Eventuellement, quelque peu moins prisonnier de ses automatismes, arriver à expliciter un peu plus ses positions, à en assumer la responsabilité, à mieux s'en expliquer et entendre les autres. Dès lors que la conscience (20) de ses propres actes et de leurs effets constitue une dimension significative de la professionnalité, l'examen et la réflexion sur ce qui fonde les regards et les observations – les siens comme ceux d'autrui – deviennent de première urgence.

## Bibliographie

- ARDOINO J., BERGER G. (1989). – *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris, ANDSHA/Matrice.
- BAREL Y. (1989). – *Le paradoxe et le système : essai sur le fantastique social*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2<sup>e</sup> édition.
- BAREL Y. (1982). – *La marginalité sociale*, Paris, PUF.
- CHATEL E., ROCHEX J.-Y., ROGER J.-L. (1994). – *Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions*, LASTES, INRP, SNES/Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- CIFALI M. (1994) – *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- COULON A. (1987). – *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF, Que Sais-Je?
- DELEUZE G. (1990). – *Pourparlers*, Paris, Éditions de Minuit.
- DEROUET J.-L. (1992). – *École et Justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, Éditions Métailié.
- DEVEREUX G. (1980). – *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.

165

19 - L'observation que j'avais dénommée « questionnante » devait servir à cela (Kohn, 1982, 2<sup>e</sup> édition 1998).

20 - Conscience : « Faculté qu'a l'homme de connaître sa propre réalité et de la juger. » (Le Robert)

- Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (1996). – *Les instituts universitaires de formation des maîtres*, Enquête n° 54.
- DUBAR C. (1991). – *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992). – *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- FAINGOLD N. (1993). – *Décentration et prise de conscience : étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*, Thèse de doctorat, Université Paris X.
- FERRY G. (1987). – *Le trajet de la formation*, Paris, Dunod.
- KOHN R. C. (1982). – *Les enjeux de l'observation*, Paris, PUF (2<sup>e</sup> édition, Paris, Anthropos, 1998).
- KOHN R. C., NÈGRE P. (1991). – *Les voies de l'observation*, Paris, Nathan.
- LERBET G. (1988). – *L'insolite développement*, Paris, Éditions Universitaires.
- LIVRET P. (1987). – « Normes : les rapports difficiles du rationnel et du normatif », in I. Stengers (dir.), *D'une science à l'autre, des concepts nomades*, Paris, Seuil, pp. 307-330.
- MARESCA B. (1997). – « Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant », *Les dossiers d'éducation et formations*, n° 51, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- MOTTET G. (dir.) (1997). – *La vidéo-formation : autres regards, autres pratiques*, Paris, L'Harmattan-INRP ; R. C. Kohn, Postface, « Vers une intelligibilité complexe de la formation des enseignants », pp. 379-392.
- NÈGRE P. (1988). – *La construction de l'observation en éducation spécialisée : éléments pour une approche paradoxale des représentations et des pratiques*, Nouveau doctorat, Université de Tours.
- PERRENOUD P. (1993a). – *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*, texte remanié d'une conférence au Séminaire de l'Association pour la formation des enseignants en Europe (ATEE), « La professionnalisation des enseignants », Barcelone.
- PERRENOUD P. (1993b). – *Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ?* Actes des journées d'automne de l'IUFM et de la MAFPEN de Lorraine, « Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants », La Madine.
- SCHÖN D.A. (1994). – *Le praticien réflexif*, Montréal, Édition Logiques.
- WALKER R., ADELMAN C. (1975). – *A guide to classroom observation*, Londres, Methuen.