

# quelques techniques

... et non de l'œil  
curieux  
« étranger au problème » ...

NOUS sommes tous des observateurs. Mais lorsque nous observons une classe c'est **dans un but précis** et non de l'œil curieux, « étranger au problème », que pourrait avoir un touriste regardant, par exemple, la foule d'un marché ou le défilé de quelque fête folklorique. Une classe n'étant pas une simple réunion d'individus, les phénomènes qui s'y produisent sont multiples, et pas tous directement contrôlés par le maître ou les institutions scolaires.

Devant l'impossibilité de tout observer et d'observer tout le temps, une question se pose : **comment observer ?** A chaque travail ses outils, et puisque l'observation peut avoir différents objectifs, comme il a été dit précédemment, l'observateur peut se servir de différents instruments. Et pourtant, s'il est bien vrai que pour fabriquer toutes sortes d'objets on met en œuvre des procédures variées, il est vrai aussi qu'il y a des règles communes que tous les bons ouvriers respectent : bien connaître ses outils, préparer soigneusement son travail, veiller à ce que l'objet produit soit ensuite réellement utilisable et corresponde bien aux objectifs auxquels on le destinait, etc. On peut de même fixer quelques règles simples et suffisamment générales pour valoir dans la plupart des cas d'observations objectives. Quelles sont ces règles ?

**On ne peut observer que des comportements observables.** Un comportement observable, c'est un fait ou un acte tel qu'il soit susceptible d'être perçu extérieurement, sans que l'observateur ait besoin de « deviner » ou de « supposer ».



Certes il se passe dans une classe bien des choses qui ne sont pas observables. Par exemple, les élèves « pensent » (du moins, c'est à souhaiter...), le maître aussi. Mais la « pensée » n'est pas observable. Il y a d'autres moyens d'étude, voire de mesure, des produits de cette réflexion, qui peuvent s'appliquer à l'étude de la classe. L'observation, quant à elle, doit, pour rester objective, se limiter au seul domaine de ce qui est extérieurement perceptible, sans intervention directe de l'observateur. Un observateur ne peut donc pas dire

# et instruments

## de l'observation des classes

« l'enfant réfléchit » ou « l'enfant a compris » ou « l'enfant rêve », il peut seulement dire, par exemple, « l'enfant est immobile et silencieux » ou bien « il fournit une réponse », si c'est le cas.

**Il n'est pas toujours nécessaire d'observer tout, ni tout le monde.** Si vous voulez savoir, par exemple, parce que vous voulez vendre de la cotonnade imprimée, si les femmes d'une certaine région préféreraient acheter du tissu à fleurs ou à carreaux ce n'est pas la peine de le demander à toutes les femmes (ce ne serait d'ailleurs pas possible...) mais il faut préparer soigneusement un **échantillon représentatif** de la population des femmes : par exemple, il ne faudrait pas demander seulement à des jeunes filles, ou à des dames d'âge et d'expérience, ou seulement à des employées de bureau, ou des ménagères, mais bien prévoir un échantillon où toutes ces catégories (et d'autres) seraient représentées. Ce ne serait pas la peine non plus de leur poser toutes sortes d'autres questions, par exemple sur les noms qu'elles ont donnés ou qu'elles aimeraient donner à leurs enfants, cela pourrait peut-être intéresser quelqu'un d'autre (qui voudrait vendre des vêtements d'enfants imprimés de leur prénom); mais cela ne concerne pas votre problème. Il en va de même pour l'observation en sciences de l'éducation : on ne peut être partout, il faut choisir un échantillon représentatif de la population concernée. On ne peut tout observer, il faut choisir des comportements à observer qui soient bien centrés sur le problème qui est à l'étude.

**Les comportements à observer se regroupent par catégories.** L'énumération de chacun des actes d'un individu serait longue, difficile et sans doute inutile; celle des actes de tous les membres d'un groupe absolument impossible. On regroupe donc les actes qui se réfèrent à une même catégorie.

Par exemple : bouger sur son banc, croiser les jambes, remuer les pieds, croiser et décroiser les doigts, etc. appartiennent à une même catégorie que l'on pourrait appeler « décharges motrices ».

Autre exemple : toutes les réponses aux questions du maître sur les connaissances peuvent se re-

grouper dans une même catégorie « réponse au maître » bien qu'elles soient évidemment différentes selon la nature de la question.

Les deux exemples précédents permettent dès à présent de voir qu'il y a deux grands types de comportements dans la classe : les comportements verbaux, ou non verbaux. Naturellement, dans chacune de ces grandes classes, il convient de délimiter des catégories beaucoup plus précises.

**Les catégories peuvent faire l'objet d'un codage.**

Une fois les catégories déterminées, on gagnera du temps, et de la clarté au moment de l'analyse des données, en attribuant à chacune un code. Par exemple, chaque fois qu'on voudra noter un comportement verbal dans la catégorie « donne une réponse à une question du maître », il sera plus commode et plus rapide de noter simplement **R.M.** (répond au maître), ou même de donner un numéro à cette catégorie, et employer désormais ce numéro. Il peut être souvent intéressant de noter, pour chaque intervention verbale, de qui elle provient et à qui elle s'adresse; si ce point intéresse l'observateur, il pourra utiliser un code comportant à la fois l'indication de celui qui parle, la catégorie de ce qui est dit, et l'indication de celui à qui ce propos s'adresse. Par exemple **E.Q.E.** pourra signifier : un élève questionne un autre élève, ou **E.R.M.** : un élève répond au maître, etc. Le code n'a pas d'autre but que de clarifier la classification des faits observés, en les rendant aisément « décodables » par la suite. Le code doit donc être établi une fois pour toutes, et expliqué, comme le fait la « légende » au bas d'une carte ou d'un graphique. Ainsi l'utilisateur éventuel saura qu'à tel signe il faut faire correspondre telle catégorie de faits et d'interactions.

**L'observateur doit être tout à fait objectif.** Un autre observateur, devant le même comportement, aurait-il, à coup sûr, mis la même indication ? La réponse à cette question est capitale, sinon, il n'y a pas observation objective, mais seulement impression personnelle. Les impressions **peuvent** être justes, mais cela dépend de trop de facteurs pour qu'on puisse leur attacher une réelle valeur scientifique. Les observations **doivent** être justes, c'est-

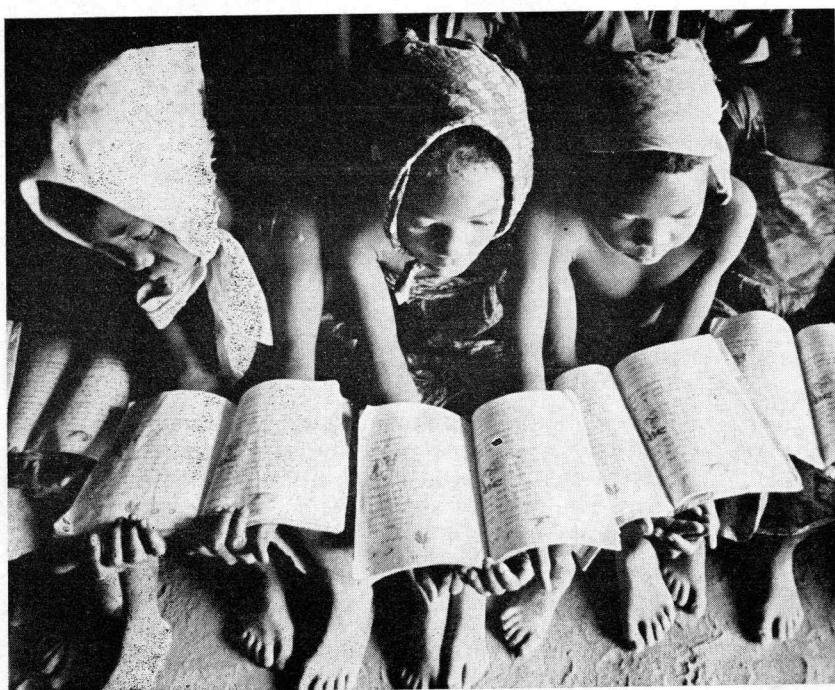


à-dire correspondre aux faits et donc être comparables à celles que tout autre observateur aurait noté dans les mêmes circonstances.

Cela ne vient pas tout seul, l'observation en sciences humaines est une technique difficile, à laquelle on doit patiemment se préparer et longuement s'entraîner.

De telles catégories pourraient être, par exemple, pour les élèves :

- réponse à une question du maître
- question spontanée
- remarque spontanée
- réponse à une question d'un autre élève



*Les comportements  
à observer  
se regroupent par  
catégories ...*

Existe-t-il un système universellement applicable de catégories codées ? Y a-t-il une « grille d'observation » valable pour tous les cas ? Il est bien évident que non. Il faut d'abord fixer le but de l'observation ; de ce but dépendra le choix de l'instrument. Par exemple : je veux savoir si les élèves ont souvent la parole dans une classe : qui parle le plus, les élèves ou le maître ? J'aurai à utiliser des catégories de comportement verbal où je noterai d'une part les interventions verbales du maître, d'autre part celles des élèves. Je peux vouloir me rendre compte, aussi, du taux de participation des élèves : beaucoup d'enfants sont-ils intervenus une ou deux fois chacun, ou quelques-uns seulement, mais lesquels ont parlé souvent ? Pour répondre à cette question, à l'intérieur de la catégorie « comportement verbal des élèves », je devrai constituer des sous-catégories où je pourrai individualiser les sujets, par exemple en les numérotant. Je veux savoir aussi de quoi l'on parle ? Je devrai dresser des catégories, issues d'une pré-observation, ou basées sur l'expérience de chercheurs ayant déjà travaillé dans ce domaine.

ou bien, parmi les comportements verbaux du maître :

- fait un cours
- donne des ordres concernant le travail
- donne des ordres concernant la discipline
- répond à une question d'un élève, etc.

**N'existe-t-il pas cependant des modèles de grilles d'observation ?** Certes oui, et on peut les prendre pour base. Mais ces modèles ont été créés précisément en fonction des problèmes que les chercheurs se sont posés. Il se peut donc que l'on soit appelé à les modifier en fonction d'autres problèmes. Les plus connues sont la grille de Flanders, celle de Landsheere, et, pour des problèmes plus particuliers d'interaction dans la classe, celle de Ferry. Flanders s'est donné pour objet l'étude de la nature des interventions verbales du maître dans sa classe, pour estimer le degré de liberté que le maître laisse à sa classe. Sa grille comporte 10 catégories, dont 7 consacrées aux comportements verbaux du maître, 2 seulement à ceux des

élèves (ceux-ci sont notés dans leur ensemble, sans identification possible de chacun d'eux). La 10<sup>e</sup> catégorie est réservée aux silences. On verra, ci-dessous une représentation simplifiée de la grille.

Landsheere propose un système beaucoup plus riche (mais du coup beaucoup plus complexe) de catégories de comportement à relever.

Le système de Ferry se donne pour objet de noter les interactions verbales, ou, pour simplifier « qui parle à qui ». Son tableau à double entrée donne donc l'indication du locuteur (celui qui parle), du récepteur (celui à qui l'on s'adresse), plus que du contenu même des échanges\*.

Qu'y a-t-il de commun à tous ces systèmes ? La rigueur de leur codification qui en permet l'utilisation objective. Le parti-pris de simplification : on ne note pas tout pour pouvoir noter bien. L'adaptation à leur objet : on n'observe pas parce qu'on est curieux, mais parce que la connaissance de certains faits est nécessaire à la progression des connaissances sur la relation pédagogique, et plus généralement encore, sur ce qui se passe dans une

classe, et pourquoi. Savoir « comment les maîtres enseignent » — c'est le titre d'un ouvrage de Landsheere — passe par l'observation. Savoir comment les enfants réagissent au maître, et interagissent entre eux passe par l'observation. D'autres méthodes de connaissances, les systèmes de mesure et d'évaluation, prennent appui sur l'observation pour pouvoir la dépasser. Encore faut-il que les observations recueillies soient valables, objectives et clairement analysables. C'est l'affaire de tous les éducateurs et ils ont conscience de l'importance de leur tâche ■

---

**F. WINNYKAMEN,**



**Maître-assistant à l'université**

**René-Descartes, Sorbonne.**

---

\* Nota — Le lecteur intéressé par des techniques aussi précises pourra se référer aux ouvrages qui figurent dans la bibliographie de la revue.

Représentation simplifiée de la grille de Flanders.

		Catégorie	TROIS SECONDES SUIVANTES									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TROIS  PREMIERES  SECONDES	1 M. agréée	D. Paires non directives								H		
	2 M. loue											
	3 M. accepte											
	4 M. questionne											
	5 M. enseigne											
	6 M. dirige									E. Paires direct.		
	7 M. critique											
	8 E. répond	F. réactions du maître au discours de l'élève							G			
	9 E. parle											
	10 Confusion											
TOTAUX		A. Discours du maître							B. élève		C	
Pourcentage												100

Les cases diagonales 1-1, 2-2, 3-3, etc. dénotent des comportements durables.