

**L'observation en situation en milieu primaire :  
dépasser les contraintes, enrichir la recherche**

*Denyse Blondin*

**INTRODUCTION**

Conceptualisée comme une façon d'appréhender l'environnement immédiat ou comme une technique d'acquisition de connaissances contextuelles, l'observation en situation guide l'apprentissage des humains, on ne peut en douter. De la petite enfance à l'âge adulte, l'observation en situation, en mobilisant tous les sens, individuellement ou en concomitance, prépare les expériences de vie nouvelles à chaque étape du développement. Les processus d'apprentissage et les stratégies d'adaptation humains se nourrissent ainsi de l'observation, que celle-ci soit spontanée ou soutenue, organisée ou impromptue, directe ou dissimulée. L'observation adopte des objets allant progressivement des objets du milieu restreint à la mère, du cercle familial au réseau social que l'on souhaite rejoindre. Proche de l'être humain, l'observation en situation est associée à la connaissance par des liens aussi nombreux qu'irremplaçables. Il ne faut donc pas s'étonner que l'on y fasse appel dans le cadre de recherches à caractère scientifique et que l'observation constitue un point de rencontre, mais de divergence aussi, pour de nombreux chercheurs.

**CONTEXTE DE L'ÉTUDE**

Dans la foulée des recherches sur la motivation et la réussite scolaire, cet article présente une démarche d'observation en situation mise en place pour recueillir des informations sur des contextes scolaires susceptibles d'encourager la participation des élèves aux activités d'apprentissage que propose l'enseignant

à l'école primaire. L'objet de recherche présente un caractère novateur en ceci qu'il propose d'étudier le rôle prédictif d'un ensemble de concepts relationnels associés à l'expérience sociale des élèves et au sentiment d'appartenance qu'ils perçoivent envers leurs camarades, pour la participation active aux activités d'apprentissage au début de la fréquentation scolaire.

Le lien étant déjà établi entre la participation et la réussite des apprentissages (Finn, 1989, Buhs & Ladd, 2001), l'étude propose de vérifier des hypothèses à l'effet que l'expérience sociale entre pairs, à travers ses différentes dimensions (statut, amitié, réseau social) pourrait prédire le sentiment d'appartenance tel que perçu par les élèves de même que la participation, selon les réponses de l'enseignant obtenues par questionnaire. Un devis corrélationnel prédictif répond aux critères de ce type de recherche et permet de déterminer si oui ou non l'expérience sociale est en mesure de prédire le sentiment d'appartenance et la participation de l'élève. En cela, la recherche est potentiellement utile pour des chercheurs et des enseignants, préoccupés par la réussite scolaire, qui s'intéressent à la motivation. En effet, l'étude a pour but d'identifier des pistes prometteuses, appuyées par des données scientifiques, pour investir les efforts en recherche et en pédagogie.

Toutefois, ce devis ne permet pas d'associer des moyens ou des outils pédagogiques concrets pour guider l'enseignant sur ces pistes parce que les instruments choisis ne renseignent pas sur les contextes de classes où ces variables se développent pour en arriver à ces résultats. Cela constitue une lacune importante pour une recherche en éducation, surtout si l'on considère le fait que dès les premières approches, le sujet suscitait déjà un grand intérêt de la part des 14 enseignantes qui ont accepté de s'engager dans la recherche. Des résultats des analyses de prédiction possédant le pouvoir « explicatif » des exemples concrets répondraient mieux aux attentes des enseignantes.

Ainsi, la recherche doit être en mesure d'illustrer la place qu'occupe, ou que pourrait occuper, l'expérience sociale des élèves dans les classes et les manifestations de sentiment d'appartenance, ainsi que de décrire les activités et les moments dans l'organisation de la journée où des traces de l'expérience sociale et des manifestations du sentiment d'appartenance sont observées, en lien avec la participation aux activités proposées par les enseignantes. Sur le plan scientifique, l'observation du contexte est une méthode de recherche qui permet de mieux comprendre les retombées des résultats obtenus et de cibler plus précisément des pistes futures de recherche guidées par ces informations. D'un point de vue praxéologique, il est important que ces données reflètent les activités habituelles du quotidien afin d'en faciliter, éventuellement, le transfert à d'autres intervenants. De plus, sous l'angle de la formation professionnelle des enseignants, la façon dont cette recherche en éducation se préoccupe d'établir une base d'échanges avec les enseignants, en prenant appui sur la pratique pédagogique, comporte une reconnaissance implicite de la valeur des gestes pédagogiques et de la compétence des enseignants, tout en tentant de répondre par les moyens de la recherche scientifique à des questions qui

intéressent à la fois les milieux de recherche et de pratique. L'ensemble de ces considérations conforte la décision de se tourner vers les ressources de l'observation.

## **FAIRE LE CHOIX D'OBSERVER**

### **Se donner un cadre de référence sur les méthodes d'observation**

Pour de nombreux chercheurs d'allégeances paradigmatiques variées, l'observation est à la base de toute démarche scientifique selon différentes orientations de recherche. Faire le choix d'observer repose donc sur bien des facteurs allant de l'objet de recherche aux ressources du chercheur. Toutefois, deux grandes tendances se dessinent : l'observation systématique et l'observation ethnographique, chacune soutenue, le lecteur le devinera, par des paradigmes différents.

### **L'observation systématique**

Par exemple, de nombreuses recherches issues de la psychologie reposent sur des méthodes observationnelles. Les travaux sur l'attachement mère-enfant de Marius van Ijzendoorn, sur le comportement des jeunes enfants au jeu d'Anthony Pellegrini, sur la violence en milieu scolaire de la torontoise Debra Pepler en fournissent des exemples riches et inspirants par leur rigueur scientifique. Pour appuyer le développement de ces méthodes observationnelles, des contenus de cours dans certaines disciplines portent essentiellement sur des techniques d'observation dites systématiques, des ateliers de formation sont régulièrement offerts et la technologie, jamais en reste, soutient les ambitions des équipes de recherche qui en ont les moyens, en offrant des logiciels qui, combinés à des caméras vidéo, permettent de programmer, selon des paramètres précis, le dépouillement, le traitement et l'analyse d'unités d'observation spécifiques, en quasi simultanéité avec la collecte de données. *The Observer*, fabriqué par Noldus, en est un bon exemple. Associé traditionnellement au paradigme positiviste et à la recherche en laboratoire, ce type d'observation a bénéficié largement des progrès technologiques qui permettent maintenant de se rapprocher du « terrain » tout en maintenant un contrôle élevé des variables.

L'observation systématique exige une planification extrêmement précise des moments d'observation et l'angle du problème doit être réduit à sa plus simple expression pour définir des unités d'observation non équivoques. De plus, la plupart des protocoles d'observation systématique exigent le travail simultané de plusieurs observateurs, à des fins de validation. Employée dans l'environnement scolaire, l'observation systématique peut se révéler intimidante pour l'enseignant et la classe observés, car ceux-ci pourraient « ressentir » l'intrusion des étrangers et des caméras vidéo comme autant d'espions infiltrés dans l'intimité du salon familial. Aussi, ce type de recherche

exige parfois de dissimuler les vraies raisons de l'observation pour éviter les modifications de comportement. S'il est tout à fait justifiable dans certains domaines, le procédé ne favorise pas le développement d'une communication profitable entre chercheurs et enseignants. Finalement, les techniques qui soutiennent l'observation systématique (Coutu, Provost & Bowen, 1998) exigent l'application d'un protocole de collecte souvent robotisé, parfois chronométré et nécessite l'utilisation de grilles complexes. La valeur de l'observation systématique repose à juste titre sur la finesse et la profondeur des analyses rendues possibles par des techniques exigeantes visant le plus grand contrôle possible. Toutefois, bien qu'elle constitue une méthode rigoureuse et qu'il soit hautement profitable d'y être formé, son emploi ne favorise pas la mise en contexte des données car les techniques mentionnées exigent d'isoler les variables pour mieux les examiner. À l'inverse, la mise en contexte suppose une procédure holistique plutôt que systématique.

### **L'observation ethnographique**

D'autres disciplines caractérisées par l'étude des groupes humains, revendiquent elles aussi l'utilisation de l'observation mais en s'inspirant de l'ethnologie et de l'anthropologie. De célèbres travaux, dont ceux de Malinowski et de Lévi-Strauss, en anthropologie et en sociologie, ainsi que ceux de Robert-Lionel Séguin en ethnologie québécoise en sont des exemples prestigieux et fréquemment cités. Tous ces travaux sont basés sur une forme d'observation prolongée prenant appui sur les méthodes ethnographiques. Selon Woods (1999), l'observation prolongée permet de « pénétrer les couches de la réalité » (p. 55) et de décrire en détail le contexte en vue de situer les actions et d'attribuer un sens aux relations étudiées dans différentes situations sociales.

Pour Spindler (Spindler & Hammond, 2000), la validité des données dépend largement du temps consacré à l'étude sur le terrain et à l'investissement personnel du chercheur qui adopte un rôle d'observateur participant c'est-à-dire qu'il s'implique activement dans les événements de la vie quotidienne de la collectivité étudiée de façon à établir un dialogue avec le milieu. Pour cet anthropologue, une année est considérée comme une courte période pour observer un groupe ou une collectivité car le chercheur doit se donner le temps d'observer les mêmes phénomènes physiques, affectifs et sociaux à plusieurs reprises avant de considérer les données comme valides. L'observation participante, et prolongée, de phénomènes répétés sont donc des caractéristiques distinctives de ce type de recherche. Une autre caractéristique porte sur l'accumulation de documents provenant du milieu de recherche : des notes de terrain, des enregistrements audio et vidéo, des photographies, des croquis ou des dessins. De plus, sur le plan méthodologique, le chercheur évite délibérément d'arrêter ses catégories d'observation au début de la recherche. Au contraire de l'observation systématique, les catégories doivent émerger progressivement des observations en cours et générer des hypothèses de

recherche qui guideront de nouvelles observations. Enfin, l'observation ethnographique est caractérisée par la production d'un rapport dans lequel les personnes ou les groupes d'individus faisant partie de l'étude sont appelés à authentifier les descriptions faites des comportements et des situations observées dans leur milieu afin d'en dégager la validité écologique de la recherche.

L'approche, associée au paradigme interprétatif et à l'école de Chicago, est importante mais selon Spindler, (Spindler & Hammond, 2000) elle n'est pas facile à réaliser dans l'environnement scolaire. L'auteur raconte avoir abordé une recherche anthropologique d'une année dans une classe du primaire et qu'après avoir essayé de faire tout le travail exigé d'un élève de 3<sup>ème</sup>, pendant quelques semaines tout en maintenant son rôle d'observateur participant, il a dû abandonner le double rôle parce que son travail d'observation souffrait des exigences de son travail « d'écolier ». L'auteur a dû faire des choix difficiles et réajuster sa méthode en cours de route. Malgré tout, il a continué à accompagner les élèves dans les randonnées à l'extérieur, à jouer aux mêmes jeux et à prendre le repas du midi avec eux. Selon l'auteur, cette forme de participation le rendait familier et non menaçant pour les enfants.

Sa co-auteure, Hammond (Spindler & Hammond, 2000), apporte le point de vue des chercheurs-praticiens et précise que ceux-ci conçoivent la recherche ethnographique comme un mode de résolution de problème. Alors que pour l'anthropologue, l'explication marque la fin d'une enquête, pour un praticien, l'explication n'est qu'une étape dans un processus de résolution de problème. Selon Hammond, le chercheur-praticien est intéressé dans la recherche ethnographique car elle favorise l'implication des enseignants dans l'analyse des problèmes et des solutions. Ce point de vue se fait d'ailleurs l'écho d'éléments discutés par Woods (1999) qui réfère à la mobilisation des ressources et à la reconnaissance du travail des enseignants. Pour Hammond, ce type de recherche est important car il permet de définir les problèmes de l'intérieur plutôt qu'à travers les yeux d'un chercheur de l'extérieur. Trop souvent selon l'auteure, les solutions proposées par des chercheurs, étrangers au milieu, enlèvent du pouvoir aux enseignants dans leur propre recherche de solutions.

Il est déjà possible de constater que la différence entre les types d'observation est importante et que chaque type possède des exigences et des buts spécifiques. Compte tenu de la mise en contexte souhaitée, les avantages de l'observation en situation semblent soutenir le choix d'adopter une forme d'observation souple, permettant un recadrage des cibles d'observation et susceptible de fournir des descriptions riches des environnements physique et pédagogique de la classe. D'autres avantages apparents de l'observation en situation se trouvent dans l'accès direct au milieu étudié, dans la capacité de favoriser la communication entre chercheur et participants et dans l'utilisation d'une méthode et d'un instrument de recherche proches des pratiques quotidiennes des enseignants.

Toutefois, un certain nombre de contraintes doivent être considérées attentivement dans le cas de recherches reposant sur des observations d'inspiration ethnographique. Il en va de la cohérence interne et de la crédibilité des résultats produits par ce type de recherche quand ce n'est pas de la réalisation elle-même. Parmi celles-ci, notons la difficulté d'accès au milieu protégé par de nombreux « obstacles » et l'extrême réserve des enseignants qui peut paraître déroutante pour un chercheur enthousiaste, encouragé par des autorisations provenant de divers niveaux hiérarchiques. Cette réserve prend différentes formes : gêne, inquiétude, manipulation, hésitations, procrastination, mise en scène ou même anxiété avouée à l'idée d'être la cible d'observation soutenues.

Ce sont des contraintes importantes puisqu'elles peuvent entraîner des restrictions dans l'objet d'étude choisi afin de respecter les limites des enseignants. D'autres contraintes sérieuses sont associées au choix des moments d'observation en fonction des variables étudiées parce que des observations qui visent à décrire dans un but explicatif des phénomènes se produisant dans le contexte de la classe doivent être réalisées le plus près possible des périodes retenues pour les collectes des données. Le choix de ces périodes s'appuie généralement sur des arguments stipulés dans le cadre théorique. Enfin, l'observation en situation exige des ressources importantes de la part du chercheur assorties d'une grande disponibilité personnelle et d'une ouverture marquée de tolérance envers les pratiques enseignantes, afin d'éviter que les enseignants observés se sentent évalués et jugés par l'observateur, ce qui serait peu productif pour la communication. Considérant ces contraintes connues, trois études portant sur des sujets connexes et offrant des qualités multiples mais distinctes seront présentées afin de guider le choix des moyens et des stratégies mises à l'essai.

#### **RECENSION BRÈVE**

L'étude d'Emmer & Gerwels (2002) porte sur les pratiques pédagogiques et sur l'apprentissage coopératif dans 18 classes de 2<sup>ème</sup> à 6<sup>ème</sup> année. L'objet de recherche était les pratiques des enseignants et le but des observations consistait à mieux comprendre comment les enseignants emploient les groupes coopératifs et comment les élèves participent dans ces groupes. Les auteurs ont observé chaque classe de trois à cinq reprises entre janvier et mai de la même année scolaire pour des périodes pouvant aller de une à plusieurs heures dans la même classe. Les deux auteurs ont assumé un rôle d'observateur passif, circulant à l'occasion parmi les groupes pour écouter et pour noter la progression des productions d'équipe. Les observations incluaient la description des activités, leur format, les tâches et la nature du travail demandé ainsi que les interactions entre pairs pendant le travail. Les auteurs observaient également l'environnement physique et la disposition des équipes de travail

dans la classe. Les analyses incluaient une procédure par étapes émergentes en cours de collecte et après celle-ci. Le codage initial a donné lieu à l'identification de catégories primaires. Chacune de ces catégories était associée d'une description sommaire. Sur la base de ces descriptions, des comparaisons ont été établies entre les pratiques des enseignants pour mettre en évidence des caractéristiques communes et distinctes à partir de critères dictés par la théorie : l'engagement des élèves, l'étendue de la coopération et la performance. Les auteurs ont pris soin de planifier des observations prolongées afin d'assurer l'authenticité des données.

L'étude de Dolezal, Welsh, Pressley & Vincent (2003) s'intéressaient à la manière dont neuf enseignantes de 3<sup>ème</sup> année arrivent à motiver leurs élèves. Les quatre chercheurs participant à l'étude ont résolu d'adopter la position d'observateur privilégié (Wolcott, 1995) et au cours des séances, choisissaient un point d'observation peu fréquenté, restreignant ainsi les interactions à un minimum. Les auteurs justifient leur choix d'observer en disant que ce choix offre la capacité « d'illuminer » la nature de l'enseignement et de fournir des exemples de l'intérieur sur les pratiques qui produisent un niveau d'engagement et de rendement élevés. Les périodes d'observation ont eu lieu de la mi-octobre à la fin de l'année à raison de trois visites par mois à deux ou trois observateurs. La collecte et l'analyse de données se produisaient simultanément, les chercheurs révisant les données d'observation de manière continue pour faire des comparaisons intra et inter classes et pour identifier des éléments cohérents et des inconsistances. Parmi les précautions prises pour assurer la rigueur de la collecte, les auteurs mentionnent avoir effectué des observations prolongées jusqu'à saturation des données et ainsi que des prises d'information multiples.

La recherche de Cole (1995), pour sa part, prenait pour objet les structures d'engagement que les enseignants mettaient en place pour motiver les élèves. Son but était d'observer différentes formules pédagogiques susceptibles de favoriser l'engagement dans le cadre des activités d'apprentissage. Pour ce faire, une méthodologie qualitative incluant des observations en situation a été privilégiée. À raison de 4 ou 5 fois par semaine, de septembre à juin, Cole (1995) a assisté à un très grand nombre d'heures de cours et a observé et décrit les progrès des élèves en fonction des formules pédagogiques proposées par l'enseignante et ce, tout en aidant l'enseignante et en participant à la vie de la classe. Cole (1995) a concentré ses observations dans deux milieux : une classe de 4<sup>ème</sup> et une classe équivalent au niveau de secondaire I. Dans les deux milieux, elle a adopté un rôle d'observatrice participante en cumulant diverses fonctions en plus de récolter ses données d'observations. L'analyse des données répondait à la demande de comprendre les éléments d'activités qui facilitent la communication entre les élèves et des études de cas ont été privilégiées. La présence prolongée dans le milieu et la proximité avec les enseignants attestent de l'authenticité et de la crédibilité des données.

En conclusion, une analyse de trois recherches privilégiant des observations en situation révèle que l'organisation et la procédure employées dans celles-ci sont très personnalisées et qu'elles reflètent directement l'objet ciblé par chaque recherche au-delà de ce que les études utilisant des observations systématiques ou des questionnaires ont habitué les chercheurs. Cela est évident dans le choix des rôles d'observation, de la fréquence et des tâches d'observation de même que des cibles sélectionnées pour les observations. C'est donc dire que chaque démarche d'observation en situation possède des éléments uniques répondant aux exigences spécifiques d'un objet de recherche. En outre, il ne semble pas exister dans le paradigme interprétatif, d'instruments d'observation uniformes, construits et validés pour répondre à des critères de fidélité et de validité interne spécifiques. Le tableau 1 présente un résumé de ces études qui éclaireront les choix à faire dans la démarche d'observation présentée dans la prochaine section.

Tableau 1  
Comparaison des études recensées

	Cole (1995)	Dolezal & al. (2003)	Emmer & Gerwels (2002)
<b>Qui?</b>	1 classe (4ème) 1 classe (sec.I)	9 classes (3ème)	<b>18 classes</b> <b>(2ème-6ème)</b>
<b>Quoi?</b>	Structures d'engagement	Pratiques des enseignants	Pratiques des enseignants
<b>Quand?</b>	4-5 fois x semaine pendant 1 année	2 -3 fois x mois Entre 2 mois et 1 année- saturation	<b>3-5 séances</b> <b>entre janvier à mai</b>
<b>Comment?</b>	Observateur participant actif	<b>Observateur privilégié</b> <b>(Wolcott, 1995)</b>	Observateur passif
<b>Analyses</b>	<b>Orientées vers</b> <b>l'explication des</b> <b>résultats</b>	Théorisation ancrée	Comparaison entre les pratiques des enseignants
<b>Critères de scientificité</b>	<b>Observations</b> <b>prolongées</b>	<b>Observations</b> <b>prolongées</b> <b>et multiples</b>	<b>Observations</b> <b>prolongées</b> <b>Triangulation</b>

### DÉMARCHE D'OBSERVATION

La démarche d'observation adoptée dans cette étude prend appui sur les études recensées précédemment et comprend trois grandes phases : la planification, la réalisation et l'analyse des données. La phase de planification réfère à l'étape de la logistique et comprend l'organisation des choix à faire, les décisions à prendre et l'explicitation des tâches d'observation. La phase de réalisation s'occupe des stratégies et des moyens à adopter pour faire des séances d'observation une expérience productive, et si possible enrichissante, pour toutes les personnes impliquées. La troisième phase prévoit d'analyser les données en cours de collecte ainsi qu'à la fin des observations. Ces trois phases sont présentées dans la prochaine section.

#### La phase de planification

Les choix à faire se présentent sous forme de questions qui exigent des réponses aussi efficaces et réalistes que possible en fonction des avantages et des contraintes mentionnées précédemment. La première de ces questions vise à déterminer la nature et le nombre des groupes observés. Sachant que les 270 participants à la recherche sont répartis dans 14 classes de maternelle à 2<sup>ème</sup> année et que chaque classe est susceptible d'offrir des explications uniques en fonction de l'expérience sociale et de l'appartenance, il a été décidé que les observations seraient présentées comme étant obligatoires pour toutes les classes. Ce choix a l'avantage de ne pas créer de conditions différentes pour les enseignantes d'une même école qui ne comprendraient peut-être pas la logique d'observations sélectives. Au surplus, le nombre de classes et les différents niveaux ne semblent pas exceptionnels si l'on se base sur Emmer & Gerwels (2002). Cependant, il est évident que ce choix, à cause du nombre de classes, aura une influence sur d'autres décisions à venir, notamment la fréquence des observations et le rôle du chercheur.

Une autre question porte sur l'objet d'observation et considère les réticences initiales des enseignantes engagées dans la recherche pour privilégier des observations portant sur les manifestations d'expérience sociale des élèves dans la classe pendant les activités d'apprentissage plutôt que sur les pratiques des enseignantes comme le font les recherches de Dolezal et al., (2003) et de Emmer & Gerwels (2002). Cette décision implique que les résultats des analyses ne peuvent faire état que des phénomènes associés aux élèves et aux activités d'apprentissage sans référer directement aux enseignantes. Il s'agit d'un engagement formel de la part du chercheur.

La troisième question portant sur la logistique réfère au nombre d'observations à réaliser afin d'obtenir des données à la fois authentiques et crédibles sans taxer inutilement les ressources de la recherche et les disponibilités d'horaire des enseignantes. En considérant les moyens disponibles et les contraintes du milieu, deux grandes périodes d'observation ont été fixées, une pour chaque temps de la recherche, c'est-à-dire, à l'hiver

(temps 1) et au printemps (temps 2) et ce, juste avant les entrevues sociométriques avec les élèves. Un format de 90 à 100 minutes d'observations concentrées le matin a été privilégié, car la densité d'activités d'apprentissage y est la plus grande. Le format a été maintenu aux deux temps de la recherche et au total, 56 heures d'observations ont été réalisées.

La question du rôle de l'observateur a été réglée en considérant les ressources personnelles du chercheur, familier avec le milieu scolaire, le nombre de classes, la fréquence des séances et la nouveauté pour les enseignantes. En s'appuyant sur Dolezal & al., (2003), le rôle adopté a été celui d'observateur privilégié, un terme attribué à Wolcott (1995) et qui désigne quelqu'un que l'on reconnaît comme l'un des nôtres et que l'on accueille avec le degré de confiance qu'accorde une longue familiarité avec le milieu, sans toutefois lui donner de tâches spécifiques ou lui demander de l'aide. Considérant la nouveauté pour les enseignants, une seule personne assumant ce rôle d'observateur privilégié a réalisé les observations en situation afin de rendre la procédure la moins menaçante possible.

### **Se donner des tâches d'observation réalistes**

Dans la présente recherche, les observations portent sur deux thèmes : l'environnement d'apprentissage et les interactions entre les élèves dans le cadre des activités d'apprentissage proposées par l'enseignant. Le premier thème réfère aux aspects physique et pédagogique de l'environnement de la classe tandis que le deuxième thème porte sur les possibilités de travail interactif ou sur les occasions données à l'élève d'échanger avec des camarades dans la classe dans un but d'apprentissage. En fonction des thèmes annoncés, deux tâches d'observation ont été retenues :

- 1) Décrire des éléments qui, dans l'environnement physique de la classe, pourraient faciliter les relations interpersonnelles entre pairs et le développement du sentiment d'appartenance au groupe.
- 2) Documenter les moments dans la classe, où les élèves de maternelle à 2<sup>ème</sup> année se parlent ou font des activités ensemble afin de décrire la nature de leurs rapports à ce moment.

### **Phase de réalisation**

En prévision d'une collecte de données « harmonieuse », les difficultés potentielles susceptibles d'apparaître tôt ou tard dans le processus d'observation ont été identifiées et des stratégies ont été prévues pour les gérer au fur et à mesure qu'elles se présenteront. Parmi les difficultés potentielles identifiées, la gestion de l'environnement physique, celle de la proximité avec l'enseignante et le milieu d'observation ainsi que les problèmes en lien avec des aspects cognitifs et émotifs des situations observées.

### **Gérer la présence dans les classes (distance et proximité)**

Une fois les autorisations obtenues, les ententes prises avec les enseignantes et le calendrier fixé, la séance d'observation peut être envisagée avec optimisme. Cependant, il faut négocier l'entrée dans la salle de classe le jour dit en s'assurant de respecter les ententes prises avec l'enseignante. Cependant il faut aussi se donner des conditions pour réaliser la prise d'informations en fonction du rôle d'observateur et au besoin, refuser poliment la place toute préparée et offerte par une enseignante accueillante et choisir soi-même l'endroit qui paraît mieux convenir. Il est important aussi de ne pas sous estimer les exigences physiques du milieu d'observation (durée, moment de la journée, fatigue, inconfort de l'installation) et adapter temporairement son rythme de vie à ces exigences. Aussi, il est à prévoir d'éviter de retenir l'attention de l'enseignant, qui a peu de temps à vous accorder en présence des élèves ou même pendant des récréations. Il faut de plus se préparer à accepter simplement, s'il y a lieu, les remarques de l'enseignante portant sur le comportement inhabituel du groupe lors de la présence d'un étranger tout en prenant les précautions pour prévenir les distractions des élèves. Éviter d'attirer leur attention, offrir des réponses amicales mais succinctes, parler à voix basse sont des comportements appréciés. De cette manière, il sera plus facile de ne pas prendre à son compte des problèmes de gestion de classe qui n'ont rien à voir avec la présence de l'observateur et de laisser passer la remarque.

### **Gérer les aspects cognitifs des observations**

Développer des stratégies personnelles pour apprendre à faire des choix successifs multiples, rapides et parfois aussi entre des événements simultanés en gardant présent à l'esprit les tâches d'observation déterminées à l'avance peut être un choix judicieux devant la succession rapide, et tout à fait surprenante pour un non-initié, des phénomènes à observer. Pour ce faire, il est bon de juger de la valeur et de la pertinence de l'événement en fonction de la tâche d'observation préalablement fixée et de la qualité de la situation pédagogique par rapport au programme disciplinaire. Par exemple, des échanges entre pairs lors d'une activité réalisée à l'aide d'une structure d'apprentissage coopératif est probablement plus riche à observer que l'élève qui accapare l'attention de l'enseignante au même moment.

### **Gérer les aspects affectifs**

La réalité du milieu scolaire et celle des scènes dont l'observateur est parfois témoin dépasse les meilleurs et les pires exemples d'accomplissements et de difficultés. L'accepter à l'avance permet de se préparer à gérer régulièrement le spontané ou l'inattendu mais aussi à l'occasion, des sentiments qui dépassent l'étonnement pour rejoindre l'impuissance, la colère ou la tristesse devant des événements particuliers dont l'annonce d'un décès, la détresse, les conflits, l'incompréhension et l'injustice ne sont que quelques exemples susceptibles de prendre l'observateur au dépourvu. Se donner des moyens personnels de réagir

sainement et de canaliser ces émotions évite de compromettre la séance d'observation lorsque c'est possible car celle-ci est d'autant plus précieuse que l'on considère les efforts investis pour obtenir le droit de la réaliser et les attentes qu'elle crée en fonction de la recherche. L'un de ces moyens pourrait être d'utiliser la ressource première de l'observation et d'adopter, par exemple, des moyens d'écriture spécifiques, en cours d'observation, pour noter ces réactions de l'observateur en situation.

### **Se donner une stratégie d'observation**

Il est également important de se donner une manière de fonctionner qui prend en compte les habiletés de l'observateur en fonction des contraintes du milieu. À titre d'exemple, le choix de fixer des périodes d'observation de 90 minutes correspond à la période de temps maximale entre deux récréations à l'école primaire et celui de réaliser les observations le matin tient compte que c'est le moment de la journée où la concentration du temps d'apprentissage en termes d'activités pédagogiques est la plus grande. Toutefois, il se peut que ce format ne convienne pas à l'observateur moins matinal que l'enseignante, par exemple. À ces égards, adopter une forme d'observation en entonnoir permet d'amener l'observateur à un réchauffement progressif en notant pendant l'entrée des élèves des indications fixes (affiches au mur, agencement des pupitres ou des tables, matériel didactique), et donc stables, moins exigeantes. Ce temps de réchauffement, au primaire, correspond assez bien au délai accordé aux élèves pour s'installer à leur pupitre (défaire le sac d'école, ranger les livres et les crayons, remettre les devoirs ou un mot des parents à l'enseignant) et, souvent, prendre un livre de lecture en attendant que tous les élèves soient prêts à commencer la journée. La mobilisation des facultés d'observation peut atteindre son plein potentiel au moment où l'enseignante commence officiellement la première période d'enseignement. À partir de cet instant, et jusqu'à la fin de la période d'observation prévue, les capacités de description, de décision et de rétrospection de l'observateur seront sollicitées sans relâche.

### **Nature des observations**

Afin d'accumuler les renseignements recherchés et de tenir compte des stratégies de gestion de l'observation détaillées précédemment, deux grands types d'observations seront consignées. Des observations directes permettront de décrire des manifestations d'interactions sociales à l'intérieur de situations d'apprentissage par des descriptions riches pouvant inclure des anecdotes portant sur le récit de faits particuliers étranges, curieux ou amusants. Dans la même période, des observations indirectes seront aussi récoltées. Il s'agit là de l'observation des réactions de l'observateur lui-même devant les événements qui se déroulent sous ses yeux. C'est l'un des intérêts principaux de l'observation en situation et l'un des éléments qui facilitent un rapprochement avec le milieu de pratique. En effet, la prise en compte des réactions de

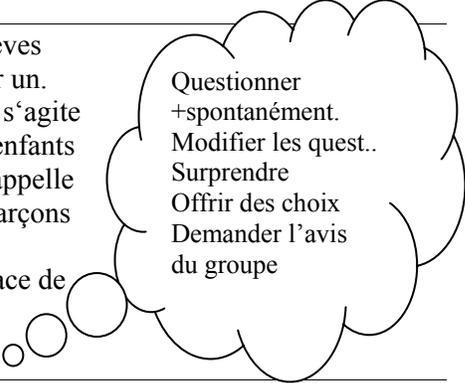
l'observateur favorise la mise en perspective rapide et celle-ci agit comme une mesure susceptible de prévenir, ou à tout le moins de différer, les jugements prématurés face aux pratiques observées. Ces observations indirectes réfèrent à des tempêtes d'idées spontanées, des réactions émotives, des solutions innovantes ou des réflexions.

Les tempêtes d'idées correspondent à de courts instants où l'observateur est littéralement assailli d'idées personnelles portant sur des moyens pour résoudre ou améliorer la situation en cours d'observation. Ces tempêtes d'idées, provoquées peut-être par le cumul des observations et la concentration de l'observateur sur la tâche, pourront avantageusement être rapportées pendant quelques brèves minutes, en marge des descriptions et des anecdotes, identifiées par des signes distinctifs, afin de démêler la source des inscriptions (voir figure 1).

---

8H40 Cercle au tapis – maternelle - 16 élèves

L'enseignant questionne des élèves un par un. Ce sont des questions fermées. Le groupe s'agite et écoute distraitement les réponses. Des enfants regardent autour d'eux, l'enseignant les rappelle à l'ordre et reprend ses questions. Deux garçons assis côte à côte (en cercle sur le tapis) se bousculent. L'enseignant se fâche... menace de sévir...



Questionner  
+spontanément.  
Modifier les quest..  
Surprendre  
Offrir des choix  
Demander l'avis  
du groupe

---

*Figure 1.* Tempête d'idées notées dans un cahier d'observation

Comme cela a été mentionné précédemment dans la gestion des aspects émotifs, il pourra s'agir aussi de sentiments suscités par des interventions ou situations particulières qu'il est préférable de libérer pour préserver la lucidité des descriptions à venir, expliquer le caractère inhabituel des inscriptions qui suivront ou simplement conserver la capacité d'attention nécessaire pour observer. Ces sentiments prendront peut-être la forme de graffitis, de petits dessins ou de pictogrammes qui ponctuent de façon efficace mais parcimonieuse, les descriptions. Il sera facile de les attribuer à l'observateur au moment approprié (figure 2).

---

9H20 Travail en atelier de mathématique – 1<sup>re</sup> année

Les cahiers sont ouverts, deux élèves sont très occupés par le problème à résoudre. L'un propose une solution.

Arguments. Discussion animée. Une autre solution est proposée par l'autre élève. Les deux décident d'essayer la deuxième proposition. Ils empilent des cubes de couleurs différentes. Ça fonctionne. Très satisfaits, ils se tapent dans la main. Victoire !



---

*Figure 2.* Utilisation de signes appréciateurs

Certains moments d'observation provoqueront, par le choc des stimuli multiples, des pensées porteuses de solutions innovantes ou de transferts d'application intéressants. Ces pensées « illuminantes » sont susceptibles de constituer des sujets d'échanges avec les enseignants au moment approprié. C'est dans ces instants d'échanges à venir que la précaution de noter ces pensées prend toute sa valeur. Il est très improbable que la mémoire à elle seule puisse retenir ces éléments, à cause de leur nombre et de leur fréquence. Encore là l'utilisation de signes distinctifs et signifiants pour l'observateur permet de départager la propriété des inscriptions (une étoile, un sourire, un œil, une lettre de l'alphabet grec, etc.).

Enfin, le grand nombre de séances d'observations réalisées entraîne parfois des réactions qui prennent l'allure de réflexions approfondies. À la différence des éléments précédents, ces réflexions semblent être le résultat d'un processus plus long qui pourrait provenir de l'accumulation de situations semblables, sans être tout à fait identiques, et qui culmine inopinément, mais fréquemment, vers la fin de séances d'observations spécifiques. À ce propos, il arrive que la cloche de la récréation surprenne l'observateur penché sur son carnet, occupé à consigner fidèlement la teneur de ces réflexions. Souvent, ce processus se poursuit dans la classe vide ou même à l'extérieur de l'école, jusqu'à l'épuisement de l'argumentaire réflexif, sachant que l'instant est caractérisé par un aspect fugace et que la rupture du fil conducteur peut empêcher de compléter la réflexion. C'est tout le choix de l'observation en situation et la position instrumentale de l'observateur comme outil de collecte qui se trouvent justifiés (et valorisés) par ce type de réflexions, précieuses pour l'analyse des données recueillies et la mise en perspective des résultats.

---

 Réflexion – activité en équipes coopératives – français – 1<sup>re</sup> année
 

---

« Le travail d'intervention sur les relations interpersonnelles ne vise pas à faire en sorte de soutenir les dyades et les réseaux, mais de mieux comprendre ce fonctionnement pour favoriser la formation d'un groupe homogène, compréhensif, capable d'offrir du soutien aux autres dans certaines circonstances et d'encourager la motivation individuelle ».

---

*Figure 3.* Exemple de réflexion à la suite d'observations répétées

### **Cahier d'observation**

Enfin, compte tenu du nombre d'inscriptions pour chaque séance, de la fréquence et du nombre de celles-ci, il peut être intéressant d'adopter un support physique pour la consignation des notes. Dans la recherche rapportée dans cet article, ce support a pris la forme d'un cahier d'observation. En effet, un document a été préparé pour chaque classe en tenant compte des paramètres à observer. Ce document comporte une partie distincte pour chacun des thèmes identifiés. La première partie du cahier d'observations comprend une section portant sur l'environnement physique et l'autre partie porte sur l'environnement pédagogique (Finn & Panozzo, 2004).

La section portant sur l'environnement physique comprend des sphères d'observation qui considèrent le mobilier, les couleurs et l'aménagement de la classe ainsi que la présence de coins d'enrichissement (marionnettes, lecture, construction, cuisine, ordinateur, jeux, causerie). De plus, la section comprend l'espace nécessaire pour procéder à l'inventaire des référentiels affichés aux murs de la classe qui concernent les cinq domaines d'apprentissage de même que des traces des règles de vie et des règles de travail en lien avec les compétences transversales explicitées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001).

La section sur l'environnement pédagogique porte sur la structure d'échanges dans la classe (Altet, 1994) ainsi que sur les manifestations d'interactions selon le type d'activités observées. Finalement lorsque la séance et les activités s'y prêtent, la position que les élèves occupent aux tables ou aux pupitres est relevée et fixée sur un croquis afin d'illustrer les situations d'interactions potentielles entre les élèves et de décrire des occasions de transaction.

### **Phase d'analyse**

La phase d'analyse permet de cibler deux périodes à considérer. D'abord, en se référant à l'un des éléments qui caractérise de façon spécifique l'observation de type ethnographique, l'analyse est planifiée en cours de recherche. Cette façon de faire permet la formation de catégories temporaires pour faciliter l'organisation des données (Dolezal et al., 2003), la structuration des inscriptions et d'y associer des descriptions pour améliorer l'efficacité de la

collecte et du dépouillement des données et au besoin, la réorganisation des prises d'information. L'analyse en cours de recherche permet aussi de créer une banque d'idées sur mesure qui tient compte du processus de réflexion personnelle (Cole, 1995). Il s'agit là de mettre en place les mécanismes de réflexion sur la réflexion qui seront particulièrement utiles dans la dernière partie de la phase d'analyse.

Le deuxième grand moment de l'analyse arrive après la collecte de données. Les catégories temporaires formées en cours de recherche y sont revues et transformées en catégories plus larges à l'aide d'associations et de transferts produits par l'immersion du chercheur dans l'ensemble des données recueillies. Ces nouveaux regroupements sont développés et examinés dans un cadre d'analyse qui correspond aux objectifs de la recherche. Dans le cas de la présente recherche, les catégories d'observations qui émergent du travail de lecture sont mises en relation avec les principes et les concepts de la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000), les recherches recensées sur les relations interpersonnelles entre pairs et les résultats quantitatifs afin de redonner à ces derniers leur contexte générateur et d'en favoriser une interprétation accessible pour les milieux de pratique.

#### **CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ**

Tout au long de la collecte, les critères de scientificité servent de balises aux choix de moyens et d'outils à accepter ou à rejeter. En se basant sur Karsenti & Savoie-Zajc (2000), l'attention s'est portée vers trois éléments apparaissant comme particulièrement importants en fonction de la diffusion dans des organismes scientifiques mais aussi en fonction d'échanges et de communications avec les milieux de pratique. Ces critères portent sur la crédibilité de la recherche, l'authenticité des données et la transférabilité des résultats.

Afin d'assurer que les données soient reconnues comme crédibles, des résumés des observations réalisées dans les classes ont été présentés aux enseignantes sous forme de tableaux organisateurs. D'une façon générale, les enseignants ont reconnu, pour elles-mêmes et pour des groupes d'enseignantes de ces niveaux, l'organisation et la structure des situations d'apprentissage observées comme des faits présents sur une base coutumière dans l'environnement pédagogique de la classe.

L'authenticité des observations a été assurée principalement par des efforts constants pour assurer une cohérence interne à la fois dans l'organisation de la collecte et dans l'analyse des données postérieure à la recherche. En effet, chaque grande cible d'observation a été définie soigneusement de façon à y référer en cours d'observation et après celles-ci. De la même manière, une démarche d'observation respectant les tâches établies, les besoins du chercheur et les contraintes du milieu a été rendue explicite par

différents moyens : discussions avec d'autres chercheurs, validation auprès des enseignantes pour obtenir leur assentiment quant au moment, à la durée et aux outils utilisables pendant les observations, de même que les documents qu'il serait possible d'inclure au dossier : présentation de la démarche à des fins de validation dans des communications scientifiques, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Enfin, l'intention avouée d'obtenir le meilleur niveau de transférabilité possible a influencé des décisions portant sur le recrutement de classes participantes selon des caractéristiques comme le niveau académique, statut socioéconomique, la répartition des élèves selon le sexe, les cas d'élèves EHDAA intégrés ainsi que le ratio d'élèves par classe. Ces caractéristiques ont fait l'objet de descriptions précises permettant de les comparer à d'autres recherches offrant des résultats semblables ou différents ainsi qu'à d'autres classes où il serait possible de transférer les résultats afin d'adapter des interventions spécifiques. L'influence de cette intention s'est aussi fait sentir lors de l'organisation des périodes d'observations en privilégiant celles-ci en deux vagues à trois mois d'intervalle de façon à traquer les similitudes et les distinctions entre les moments d'observation et d'analyser celles-ci en fonction de contradictions possibles par rapport à l'ensemble des données (Dolezal, 2003).

Dans l'ensemble, les critères de scientificité fixés ont permis de répondre aux attentes de la recherche en fonction des limites de la recherche et des contraintes du milieu déjà énoncées.

## CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

### Consentement parental et autorisations

Conformément à la *Politique de déontologie de l'Université du Québec* (1993) régissant la recherche avec des sujets humains et en accord avec les intentions de cette étude, les parents des élèves ont été informés de la nature de la recherche et ont complété un formulaire autorisant leur enfant à participer. De plus, les enseignantes ont toutes été informées de leurs droits et ont signifié leur consentement éclairé à participer en signant un formulaire dont la direction de l'école a pris connaissance et qu'elle a aussi contresigné avec chaque enseignante. Des garanties ont été données quant à la confidentialité des données de recherche et des preuves ont été fournies aussi souvent qu'elles semblaient nécessaires, en particulier auprès des élèves qui profitaient de la présence du chercheur lors des observations pour vérifier si les réponses offertes avaient bien été gardées secrètes. Lorsque cela se produisait, le chercheur répondait de la façon la plus concise et la plus franche possible, de façon à rassurer l'enfant sans entrer dans des détails fastidieux. De la même manière, le cahier d'observation utilisé par le chercheur demeurait toujours un objet visible aux yeux des élèves et de l'enseignante qui parfois profitait d'un passage à proximité de l'observateur pour jeter un coup d'œil sur la prise de

notes en cours et poser des questions. Celles-ci étaient reçues comme des demandes légitimes et des réponses appropriées, bien que discrètes, étaient données.

### **Ne pas outrepasser les limites fixées par l'entente prise avec les enseignantes**

De plus, conformément à l'entente prise avec les enseignantes, les observations portaient sur les manifestations d'interactions dans le cours des activités d'apprentissage proposées par l'enseignante. Bien que partie intégrante de ces observations et parfois décrits en rapport avec les tâches d'observation, les agissements de l'enseignante et ses choix pédagogiques ne sont pas considérés comme faisant partie de l'analyse et des résultats de la recherche. Le fait de ne pas outrepasser le consentement donné par les enseignantes constitue un exemple de considérations éthiques cruciales pour le développement futur des liens entre la recherche et les milieux de pratique et installe les bases d'une relation de confiance avec des partenaires du milieu. À cet égard, il ne faut pas sous-estimer l'énergie et la vigilance nécessaires pour maintenir à toutes les étapes de la recherche cette entente avec les enseignantes et exercer des choix éthiques de façon répétitive.

## **CONCLUSION**

Le lien qui unit l'observation, l'apprentissage et la recherche en est un de prédilection. En formation des maîtres, on utilise l'observation à des niveaux multiples. Les étudiants sont encouragés à utiliser l'observation en situation pour apprivoiser le milieu d'enseignement auquel ils se destinent, et ce dès le premier stage. Dans les cours de micro-enseignement, les étudiants sont appelés à observer leurs propres actions pour les améliorer. Enfin, les superviseurs de stage font de l'observation leur moyen de communication et d'évaluation privilégié. L'observation fait partie des qualités que la formation pratique cherche à développer chez un bon enseignant car cette qualité est susceptible de l'amener à comprendre les besoins non exprimés des élèves ou étudiants et à modifier au besoin les activités prévues pour mieux répondre à l'esprit du moment.

Récemment, l'observation s'est retrouvée au cœur de la nouvelle *Politique d'évaluation des apprentissages* (MÉQ, 2002) qui en fait par bien des moyens, la cheville ouvrière de la relation d'aide dans le processus d'apprentissage, un instrument important de collecte de renseignements servant à justifier l'appréciation de l'enseignant dans les communications aux parents ainsi qu'au moment du bilan à la fin d'un cycle.

Ces divers exemples montrent que le lien qui unit l'observation à l'apprentissage en fait un objet de considération qui justifie sa place dans des

recherches en éducation qui souhaitent contribuer à la construction d'un pont entre deux rives.

En fonction de la pertinence, de la place et de son rôle dans une recherche interdisciplinaire dont l'orientation a largement été influencée par... des années d'observation en milieu scolaire primaire, il reste à espérer que l'observation en situation, comme choix d'instrument de collecte de données devienne un outil de recherche de base dans les études en éducation tout particulièrement et que le milieu scolaire apprenne à les accueillir et à les faciliter. Dépasser les contraintes physiques et humaines pour intégrer l'observation en situation à la recherche en éducation peut sans nul doute être considéré comme un objectif de grande valeur qui pourrait contribuer à enrichir les objets de recherche constitués par des chercheurs, mieux informés des réalités scolaires contextuelles. En retour, ces recherches nourriraient de mieux en mieux la réflexion et les efforts des enseignants dans le renouvellement de leur pratique pédagogique.

## RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et des situations pédagogiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Buhs, E. & Ladd, G. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment. An examination of mediating processes. *Developmental psychology*, 37(4), 550-560
- Cole, K. (1996). *Structuring academic engagement in classrooms*. Document non publié. Stanford University, UMI ProQuest Digital Dissertations.
- Coutu, S., Provost, M. & Bowen, F. (1998). L'observation systématique des comportements : une démarche structure pour une évaluation valide. Dans S. Bouchard & C. Cyr (Eds.), *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Creswell, J. (2002). *Educational research : planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Dolezal, S., Welsh, L., Pressley, M., & Vincent, M. (2003). How nine third-grade teachers motivate student academic engagement. *The Elementary School Journal*, 103(3), 239-271.
- Emmer, E., & Gerwels, M. (2002). Cooperative learning in the elementary classrooms : teaching practices and lesson characteristics. *The Elementary School Journal*, 103(2), 75-91.
- Finn, J. (1989) Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), pp. 117-142.

- Finn, J., & Panozzo, G. (2004). Classroom organization and student behaviour in kindergarten, *Journal of educational research*, 98(2) 79-92
- Goodenow, C., & Grady, K. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. (pp. 350). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Noldus Information technology. (2005). *The Observer*. [En ligne]. [www.noldus.com/site/doc.20401012](http://www.noldus.com/site/doc.20401012) (Page consultée le 24 janvier 2005).
- Spindler, G., & Hammond, L. (2000). The use of anthropological methods in educational research : two perspectives. *Harvard Educational Review*, 70(1).
- Wolcott, H. (1995). *The art of field work*. Walnut Creek CA: Altamira.
- Woods, P. (1999). L'ethnographie au service de l'éducation. Dans A. Vasquez, & I. Martinez *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*. (pp. 43-72). Paris : Editions Anthropos.

---

**Denyse Blondin** est professeure invitée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Enseignante en musique au primaire, elle travaille en pédagogie musicale et en formation pratique au département de musique de la faculté des Arts. Elle complète un doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) qui s'inscrit dans une perspective motivationnelle et porte sur les facteurs susceptibles de soutenir la participation aux activités d'apprentissage au début de la fréquentation scolaire. Parmi les facteurs étudiés se trouvent l'expérience sociale des élèves avec leurs pairs et le sentiment d'appartenance au groupe. La qualité de son projet de thèse a été soulignée par la Fondation de l'UQTR qui lui a décerné la Bourse Roy-Denommé 2004 ainsi que par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) de l'Université Laval et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) qui lui ont attribué la bourse Laure-Gaudreault 2002.