

# Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera

Margarida Cambra i Giné\*

## 1. Introducció

Les observacions de classes s'han multiplicat progressivament en aquests darrers anys en l'àmbit de la recerca educativa i de la formació i constitueixen, pel que fa a la Didàctica de les Llengües Estrangeres (a partir d'ara, LE), un tema que mereix reflexió, no solament perquè són el lloc de contacte amb la realitat educativa, sinó també per la complexitat que en representen les aplicacions.

En primer lloc, *què s'entén per observació en l'àmbit educacional?*

Molina i Rué (1988) defineixen l'*observació* com el mètode d'anàlisi de la realitat que fa servir la contemplació atenta dels fenòmens, accions, processos, situacions, etc. i de llur dinàmica, en el context en què es desenvolupen habitualment.

Segons Allwright (1988) l'*observació* és aquell procediment que permet d'enregistrar els esdeveniments de l'aula de tal manera que després puguin ser estudiats. Es presenten, per tant, com un mitjà per assolir unes finalitats i aquestes finalitats poden ser molt diverses, com veurem més endavant.

És convenient, per tant, operar unes distincions bàsiques dins de tal diversitat:

1.1. Els dos *àmbits* on s'usen les observacions de classes com a procediment bàsic, els quals, si bé estan interrelacionats, tenen uns objectes diferents: la recerca i la formació.

---

\*Margarida Cambra i Giné és Doctora en Ciències de l'educació i professora titular del Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura de la Universitat de Barcelona, on s'encarrega de la formació inicial i permanent de professors de francès. Ha estat codirectora d'un curs de Postgrau per a professors de llengües estrangeres. Ha participat en el Disseny Curricular de l'àrea de francès, de Primària i de Secundària, i col·labora en diverses accions de formació en vistes a l'aplicació de la Reforma Educativa.

1.2. La segona distinció se situa a l'àmbit de la formació, entre els diferents objectius que hom vol assolir. La finalitat i l'ús que hom fa de les observacions de classes estan íntimament lligats, de manera implícita, al model de formació que hom selecciona. També cal tenir en compte la diversitat de les situacions de formació, inicial o continuada, pertanyent a un curs de Postgrau o màster o a una acció puntual (en unes Jornades, per exemple), a un pla de formació institucional o a una forma triada individualment pel professor, etc.

1.3. La tercera distinció, relacionada amb la situació i els objectius és entre formació inicial i formació permanent: és evident que, en formació inicial, les necessitats dels que s'estan formant poden ser majoritàriament (però no exclusivament) de rebre models, tant de tècniques o del saber fer del professor, com de saber ser, de saber actuar a l'espai-classe. També poden persistir, en situació de formació permanent, necessitats no satisfetes de rebre models.

1.4. La quarta distinció, molt important, i relacionada amb les dues anteriors, és el subjecte, és a dir, qui observa, i l'objecte de les observacions, és a dir, qui és observat:

a) Qui fa l'observació? Pot ser un professor, un formador ocasional (com per exemple un mestre-tutor d'escoles de pràctiques o un professor que participa en un pla de formació), o institucional (com per exemple un professor d'escola de mestres), o també uns observadors designats per un grup per acomplir aquesta funció en una situació de formació donada.

b) Qui és observat? Pot ser un professor en situació quotidiana de treball o en situació de formació inicial o continuada: sia ell mateix que observarà, sia un altre professor del mateix grup (d'un col·lectiu en formació o company del mateix centre, posem per cas), sia un professor desconegut o un formador (presentats o no com a models); pot ser tot el grup de professor i alumnes interactuant en una classe; o també el grup d'aprenents, alguns aprenents o un en particular.

Es poden produir, doncs, tres tipus d'observació:

a) Auto-observació, en què un dels protagonistes s'observa ell mateix.

b) Hetero-observació, en què un dels protagonistes és observat per uns altres.

c) Una diversificació d'aquestes dues situacions bàsiques: l'observació feta per un membre del grup en acció a l'aula, de manera que per a un d'ells es tracta d'auto-observació a la qual s'afegeixen els punts de vista dels altres, i per als altres hetero-observació, però tenint en compte que aquests també poden ser, en un altre moment, observats pel mateix grup.

1.5 . La darrera distinció es refereix a les formes que poden prendre les observacions:

a) Directa, és a dir, amb la presència de l'observador: l'observació pot ser participant o no participant.

b) Diferida, és a dir, a partir d'un enregistrament fet a l'aula, amb transcripció o sense.

També es pot produir una observació a partir d'una transcripció únicament.

Seguint aquestes distincions, repassarem en primer lloc els aspectes rellevants de la recerca que es recolza en les observacions de classe com a font principal de dades; en segon lloc, l'ús de les observacions com a mitjà de formació segons diferents models, i en tercer lloc, farem una proposta d'ús de les observacions de classes com a mitjà de formació del professorat de llengua, i una discussió dels principals problemes que planteja.

## **2. Les observacions de classes com a mitjà de recerca**

### *2.1. En el camp de l'educació*

Als últims anys s'ha tendit a una recerca de tipus qualitatiu com a alternativa a una forta tradició d'afany per la quantificació i els dissenys experimentals, calcats dels mètodes de les ciències naturals. Aquestes qüestions que afecten la forma de la investigació educativa van lligades, a partir dels anys 70, a l'èmfasi que es posa en el context social com un tot: s'intenta adoptar la perspectiva dels participants per a la descripció i interpretació dels esdeveniments de la classe. Això requereix, d'una banda, una familiarització amb la situació que es descriu i, de l'altra, una immersió intensiva en les dades (Van Lier, 1988).

Diversos autors han fet un repàs crític dels models d'investigació dels anys 60, els supòsits bàsics dels successius paradigmes Gimeno & Pérez (1985), Benedito (1987), Marcelo (1987), Molina & Rué (1988), entre altres, i destaquen en el paradigma qualitatiu les característiques següents (descrites detalladament per Goetz & LeCompte, 1984): l'interès se centra en els fenòmens i processos que caracteritzen la vida canviant i dinàmica de l'aula, es renuncia a la generalització i es dona una pluralitat de mètodes per a comprendre la realitat, entre els quals, les observacions.

## *2.2. En l'àmbit específic de la Didàctica de LE*

La focalització en la comunicació i la interacció han estat crucials sobretot a partir dels anys 80. Dues intencions han presidit aquesta evolució: la recerca i la formació del professorat. Recordem la figura del «professor-investigador» (Stenhouse, 1980) que d'alguna manera se situa a la cruïlla d'aquestes dues preocupacions: investigar i alhora influir, mitjançant la presa de consciència i la reflexió crítica, en les conviccions i les actuacions dels professors.

B. Grandcolas (1980) assenyala l'evolució de les finalitats de l'ús de les observacions, primer orientades a la metodologia i la formació i després a la presentació d'un model de la comunicació oral. Ellis (1990) també observa que la recerca de tipus observacional es va dedicar inicialment a l'estudi de la interacció i ben aviat, als anys 70 i 80, es va treure profit de les eines dels antropòlegs, dels analistes del discurs i dels sociòlegs, i van aparèixer nombrosos estudis destinats a descriure la classe de LE. Brunfit & Mitchell (1990) ofereixen una perspectiva actual de les línies de recerca a l'aula.

Van Lier (1988, 1990) desenvolupa el concepte de «Recerca a l'aula» que se centra en la classe com a font primordial de dades: parteix de la constatació que coneixem molt poc el que passa a l'aula i que tenir aquest coneixement és rellevant i legítim; aquest només es pot obtenir anant a les classes a cercar les dades i interpretant-les després dins del marc contextual de la classe (pàg. 37). Creu que si no s'ha fet prou recerca a l'aula és perquè és difícil; el seu estudi demostra que es pot fer i que pot ser el pont necessari entre professors, formadors, responsables escolars i investigadors.

Els principis essencials de la recerca a l'aula, exposats detalladament per Van Lier (1988) i recapitulats per Watson-Gegeo (1988) són els següents: la part central de les dades ve de la interacció que es produeix a classe; es recullen per observació, la qual es pot fer de moltes maneres; l'ús de dades enregistrades, relativament recent, obre noves dimensions; cal orientar-se cap al context social; cal seguir els principis «emic» segons els quals cada situació investigada ha de ser entesa des de la perspectiva dels participants i «holistic» (pàgs. 68-69), és a dir, cada aspecte de la cultura ha de ser descrit i explicat en relació a tot el sistema de què forma part (seguint Hymes, 1964; Mehan, 1979; Saville-Troike, 1982).

Allwright (1983 i 1988) fa un repàs força complet del rol que ha tingut i té l'observació en els estudis de l'ensenyament/aprenentatge de LE, sospesant el grau de confiança en allò que és observable (és a dir, la convicció que l'estudi dels esdeveniments de classe pot donar resposta a preocupacions més transcendents), enfront d'allò

que és mesurable, tant en l'àmbit de la formació del professorat com en el de la recerca.

Ellis (1990) analitza l'estatus que han tingut les dades observacionals, des dels estudis que només es basen en aquestes (Fanselow, 1977; Long i altres, 1976; Frölllich, Spada & Allen, 1985) fins a aquells que cerquen alternatives a la primacia de les dades observacionals, amb l'ús de dades addicionals (diaris, etc.) (Allwright, 1980; Long, 1980), o també en l'ús de les dades que fan Seliger & Long, (1983), per seleccionar temes d'estudi posterior. Assenyala la diferència, però, entre l'obtenció de dades com la que fa Long, més de tipus experimental i controlat, o la que fa l'equip de Lancaster, basada en l'observació sistemàtica dels esdeveniments tal com ocorren naturalment, i la d'Ellis, un tipus entremig. Conclou: «El punt més important que cal destacar des del principi és que, òbviament el conjunt de dades observacionals és bàsic per treballar en aquest camp. Quan els estudis no tenen un component observacional, pateixen el mateix problema d'interpretació que vam veure en la recerca experimental durant els anys seixanta. Però sembla també que les dades observacionals no sempre s'espera que siguin suficients per si soles.» (pàg. 254).

Així, cita Breen (1985) qui considera que cal anar més enllà del merament observable, tenir en compte els aspectes socials i cognitius, tractar la classe com una cultura (Allwright, 1988, pàg. 249).

Què entèn Allwright per observació sistemàtica?: «qualsevol observació que està subjecta a una anàlisi detallada amb l'objectiu de classificar d'una manera explícita els esdeveniments i/o manifestacions enregistrats» (pàg. 255). També Van Lier (1988 i 1990) considera que el rol de l'etnografia educativa ha de ser quelcom més que el merament exploratori. Em sembla obvi no solament que l'observació sense l'anàlisi no condueix enlloc, sinó que l'observació mateixa va orientada per uns presupòsits i unes intencions d'anàlisi.

### *2.3. Observació mitjançant sistemes de categories*

Hem d'esmentar una forma d'observació que, després del sistema FIAC de Flanders (1990), ha proliferat en els estudis sobre la interacció a classe de LE: l'ús de sistemes de categories definides operacionalment a priori, que constitueixen una llista o una graella i que pretenen qualificar la freqüència de determinats comportaments: alguns d'aquests sistemes són fets pels propis observadors, altres manllevats a sistemes d'observadors anteriors (Bouchard, 1984; Ferrao-Tavares, 1985; Lhotellier, 1985; Soule-Susbielles & Weiss, 1981; Stemmelen 1984, per exemple). Long (1980) recull 32 sistemes de

categories diferents. Ellis (1990) explica la progressiva complexificació d'aquests sistemes per l'existència de dues línies d'evolució de la recerca a l'aula: d'una banda, des de la preocupació per la formació del professorat cap a la recerca i, de l'altra, des de les observacions en directe cap a les observacions mitjançant enregistraments.

Stubbs (1983) fa també un repàs als nombrosíssims esquemes de codificació dels estudis que s'han fet sobre la llengua de la classe i comenta com són de decebedors els resultats de tants esforços: en ser codificada, la conversa perd autenticitat, es cospa només allò que és quantificable. El corrent de recerca etnogràfic ha fet crítiques repetides a l'ús de sistemes de categories com a instruments d'observació dins de l'aula: descontextualització, poca consideració de la variable alumnes, reducció als comportaments observables, el professor és considerat un transmissor d'una informació i l'alumne receptor d'un coneixement ja elaborat, només s'observen aspectes específics de la conducta (Marcelo, 1987).

Watson-Gegeo (1988) cita Mehan (1984) per fer tres crítiques a aquests esquemes observacionals, que pequen de no copsar la complexitat de la interacció ni el comportament no verbal, ni la relació entre els fets i el context. Molina & Rué (1988) creuen que dificulten el reconeixement de la complexitat de les conductes a l'aula, deixen de banda les seqüències naturals de la interacció i obliden el context en què es produeixen els fenòmens. Aquesta preocupació pel context em sembla molt important, no solament com a marc situacional on interactuen els participants, sinó també com a allò que aquests van crear i marcant amb llurs intervencions.

Per contra, aquests sistemes mereixen interès quan entrem a la fase d'anàlisi, on justament el propòsit és categoritzar els fets que s'estan observant. El sistema proposat per Fanselow (1977 i 1987), per exemple, és força interessant en molts aspectes. Soulé-Susbielles (1984), per la seva banda, proposa una «grille linéaire» per tal de poder restituir el desenvolupament dels actes que queden registrats segons llur ordre d'aparició, tal com van encadenats, amb llur llargada real, amb els èxits i fracassos; d'aquesta manera queda preservat l'objectiu quantitatiu de xifrar resultats per a cada categoria, encara que roman com a secundari.

#### *2.4. Observació mitjançant enregistraments i transcripcions*

Amb els avenços tecnològics s'ha tendit últimament a usar el vídeo com a mitjà d'enregistrament de classes (a més d'enregistraments àudio) amb l'avantatge de poder tenir en compte el

comportament no-verbal dels participants. La relativa facilitat de maneig d'una càmera de vídeo no ha de fer oblidar tanmateix diversos inconvenients, com el fet que hi ha força diferència entre la realitat i el resultat d'una filmació. Per això, em sembla positiu que les filmacions siguin fetes pel propi observador, encara que sigui en detriment de la qualitat tècnica, perquè no solament comporta menys intrusió que la presència d'un tècnic, sinó que permet de copsar en directe allò que no és percebut només per la mirada. Un altre inconvenient és el fet que una filmació no és mai objectiva, és una lectura i interpretació, una manera de veure. Però, no és aquest un tret comú a tots els procediments observacionals?

L'enregistrament de les classes observades va lligat a un altre procediment: la transcripció. No es tracta solament de visionar, les vegades que calgui, els enregistraments, sinó de fer-ne una transcripció a partir de la qual es podran analitzar les dades així obtingudes. Per què? Van Lier (1988) justifica una feina tant àrdua amb els avantatges següents: tenir un punt de vista exterior; immersir-se intensivament en les dades pel visionament repetit i la transcripció; percebre certs fenòmens interessants que sovint no apareixen fins després d'una inspecció detallada de les dades; comparar amb altres dades, facilitant la recerca acumulativa; contrarrestar l'observació selectiva que fa un observador.

Com ja hem esmentat, les fronteres entre *l'ús de les observacions per a la recerca i per a la formació* no estan clarament delimitades. Molts dels investigadors són formadors; les influències recíproques caracteritzen la història de l'evolució de les observacions en formació. Com diu N. Soulé-Susbielles a «L'observation/analyse des pédagogies nouvelles», l'«OA»<sup>1</sup> ha esdevingut un mètode reconegut en formació inicial i permanent del professorat, tot i precisant que es tracta d'un corrent d'investigació. L'evolució de les opcions metodològiques en la formació està, doncs, molt relacionada amb l'evolució mateixa de la recerca en el camp de la didàctica de LE.

---

(1) La proposta d'aquesta autora del doble terme "observació-anàlisi" revela la necessitat de precisar millor el tipus d'observació que proposa: un model d'observació que inclou la reflexió i l'anàlisi dels implicats.

### 3. Les observacions de classes com a mitjà de formació

#### 3.1. Diferents models de formació

Passant ara a l'àmbit de la formació, veiem que es donen una multiplicitat d'usos de les observacions de classes, els quals corresponen a diferents models de formació:

- *Un primer model, prescriptiu, o directiu*, en què l'objectiu és el de comparar el que és desitjable amb el que no ho és. Està centrat en les adquisicions de saber i saber-fer. Té com a objectiu principal el de rebre models: les sessions d'observacions tenen, doncs, un caire de demostració del comportament d'un «bon» professor.

En aquest model les observacions són sobretot hetero-observacions. Poden ser en directe o enregistrades:

– *Observacions en directe o presencials:*

Un cas característic d'observacions d'aquest tipus són les observacions de les classes dels mestres-tutors que fan els alumnes de les escoles de mestres durant el període de *Pràctiques* a les escoles. Malgrat el fet que el mestre-tutor no hagi estat seleccionat per criteris avaluatius, l'alumne de pràctiques es troba a l'aula en situació d'observador d'un model, sigui el que sigui. Cal dir que també es donen situacions d'observació del seu propi comportament, perquè els objectius de les pràctiques no limiten el rol de l'alumne de pràctiques a observar sinó també a actuar com a professor en situació d'assaig, (sobretot a tercer curs pel que fa a l'Escola de Formació del Professorat de la UB). En aquest cas, l'alumne en formació és observat pel seu mestre-tutor quan porta a terme un seguit de classes de l'especialitat corresponent, i, en alguns casos (com es fa, per exemple, a l'especialitat de filologia), pels professors-tutors de les escoles de mestres que acudeixen a les escoles per tal d'observar-los, amb una finalitat en certa manera avaluativa.

– *Observacions enregistrades en vídeo:*

Pel que fa a les observacions de les classes que es poden fer durant les sessions de formació inicial (com les impartides per les escoles de mestres o en el marc dels CAP), són generalment diferides: enregistrades, preferentment amb mitjans audiovisuals (vídeo), extretes de llur context i visionades posteriorment en un altre moment i en un altre lloc; solen ser hetero-observacions.

- *Un segon model* que podem designar, amb Gaies (1983), per *alternatiu*, no intervé el judici de valors, sinó on hom entén la formació com un ajut al professor al qual se li demana d'observar i de cercar formes alternatives al que ha vist. En aquest segon model, a més de



les hetero-observacions, les auto-observacions presenten més interès perquè el professor en formació intenta cercar altres formes d'actuació.

- *Finalment el model col·laboratiu*, centrat en les capacitats d'anàlisi del professor en formació. Es tracta d'una formació entesa no tant en el sentit estricte de transmissió d'un saber fer sinó en un sentit ampli, pròxim a l'auto-formació en equips, i també a la recerca a l'aula dels mateixos professors. En efecte, la base per a la innovació pedagògica es troba en la presa de consciència per part del professor del que realment es produeix a les seves classes. Tots hem pogut constatar repetidament els desnivells entre allò que el professor vol fer, el que fa i el que pretén que ha fet. Si el professor assumeix observar el seu propi comportament, el dels seus alumnes i els efectes d'aquests comportaments, hi ha alguna possibilitat que modifiqui d'alguna manera les seves pràctiques, que sigui sensible al canvi, actitud sense la qual no hi ha formació possible.

En aquest model hi ha dos objectius principals:

1. Canviar d'actitud enfront de l'auto i l'hetero-observació;
2. Observar i analitzar els efectes dels comportaments, les interaccions i les decisions que es van prenent a classe.

N. Soulé-Susbielles (1984) descriu així el procediment d'observació inspirat en els plantejaments etnogràfics: «Al moment de la interpretació és quan s'efectua l'anàlisi pròpiament dita; hi participen tots els actors: ensenyants i alumnes, que col·laboren a aclarir els fets enregistrats i descrits». (pàg. 194)

Així veiem com, per aquest tercer model de formació, els plantejaments són semblants als de la recerca a l'aula, als de la recerca etnogràfica o qualitativa en educació.

És un model que atorga a l'ensenyant una major autonomia en la seva pròpia formació, donant-li l'oportunitat i la responsabilitat d'objectivar el seu comportament, de valorar-lo i de modificar allò que percep com a inadequat. Sembla més adient per a la formació permanent, on el formador no és l'únic que té el rol d'analitzar, debatre, valorar segons el context, etc., sinó que es tracta d'una empresa comuna de professor, formador i equips de professors.

### *3.2. Dos exemples d'ús de les observacions de classes en formació de professors de LE.*

Voldria comentar breument aquests dos exemples, en els quals he estat implicada, que em semblen constituir dues experiències

interessants pel que fa a les observacions de classes de LE, enteses com a pertanyents a aquest tercer model de formació<sup>2</sup>.

- En el primer cas, pel que fa a la formació dels formadors de Francès que després havien d'actuar en la formació del professorat a diferents zones geogràfiques, es va fer una opció clara per a les observacions de classes, molt influenciades pels pressupòsits i els mètodes de la Recerca-Acció (preparació de les observacions, repartició dels rols, enregistraments, visionat i anàlisi en grup, etc.). Podem afirmar que es tractava de la primera vegada que es prenia, a nivell d'un col·lectiu de formadors de professorat de LE, l'opció clara de basar-se en les observacions per analitzar les necessitats de formació, i com a mitjà d'auto-afirmació d'un grup de formadors.

- En el segon cas, es varen usar hetero-observacions a l'inici del curs per tal de detectar necessitats de formació, i, al tercer període, auto-observacions en grup de classes enregistrades per un membre del grup de formació, amb la finalitat prioritària d'iniciar-se a les observacions i canviar d'actitud davant el fet mateix d'observar i de ser observat. Els objectius següents van ser explicitats: perdre la por i adquirir un cert hàbit d'observar-se i ser observat; distanciar-se del propi comportament i sortir de les impressions subjectives; implicar-se en un treball de grup i canviar les actituds d'aïllament dels professors; analitzar sessions de classe per descobrir els comportaments i els seus efectes, reflexionar i prendre consciència del que passa en una aula; elaborar propostes alternatives (no necessàriament millors), valorant el context; aprendre a observar tant el desenvolupament seqüencial d'una classe com aspectes molt concrets.

Les dificultats no van manca, tant a nivell de crear un clima prou distès i franc necessari per actuar a nivell de les actituds, com per organitzar, com per evitar els perills d'avorriment davant la monotonia del visionat de classes senceres, per exemple. Les avaluacions de tots els participants coincideixen a valorar l'assoliment del primer objectiu: iniciar un canvi d'actitud, aprendre a mirar una classe sense intencions avaluatives, i valorar positivament la mobilitat

---

(2) El Pla Institucional de Formació del professorat de LE de Catalunya del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1984-88), a partir de les propostes dels Grups de Suport d'Anglès i de Francès, del segon dels quals vaig formar part, i el curs de postgrau "Didàctica de les LE per a professors de Primària i Secundària", del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, dirigit per M. Riera i M. Cambra, les quals ens vàrem fer càrrec de les sessions, dedicades a observacions de classes d'enregistraments en vídeo fets pels participants en llurs pròpies classes.

dels rols dels qui observen i són observats, com a condició per establir una relació d'ajut i cooperació. Les formadores responsables varem poder medir les nostres mancances i les necessitats de confrontar experiències com aquestes amb les d'altres formadors i de continuar estudiant i investigant en aquest àmbit, que és difícil i complex.

### *3.3. Les aportacions del micro-ensenyament*

El micro-ensenyament es basa principalment en les observacions de classes. Té una certa tradició en la formació inicial de mestres; ha tingut, però, poca repercussió a casa nostra, pel que fa concretament a la formació d'ensenyants de Francès.

Tal com descriu Wagner (1988), ha anat evolucionant a partir dels anys 60 des d'uns pressupòsits de caire conductista (amb Allen & Ryan, 1960), centrats en el desenvolupament d'uns comportaments precisos definits pel formador, passant per una perspectiva funcional centrada en la recerca d'estratègies educatives per obtenir determinats efectes en els aprenents, fins arribar a concepcions properes a la recerca-acció. En aquesta darrera perspectiva, ja no es tracta de comportaments definits prèviament, sinó que es tenen en compte la complexitat i la globalitat de la situació.

El micro-ensenyament es presenta sobretot, reprenent la descripció que en fa Fauquet (1983), com una tècnica d'adquisició d'uns sabers-fer en una estructura d'assaig que permet l'autoobservació i l'autoavaluació. Es basa en el principi de reducció (d'aquí el terme «micro») de les dificultats: una sola habilitat, amb un grup reduït d'alumnes, en un temps limitat. El mestre, que s'està formant fa un assaig, el qual s'analitza després amb el grup, i es torna a fer un nou assaig. Les dues idees, comunes al tercer model esmentat, són: d'una banda, considerar l'anàlisi com més formadora que la repetició de l'actuació; de l'altra, concebre el grup com a recurs, en una relació d'ajut recíproc. Tot això suposa un treball d'equip, una repartició de les tasques i dels aspectes específics objecte d'observació.

El plantejament de «vídeo-formació» o «formació mitjançant el vídeo» fet per l'equip de M. Fauquet (École normale de St. Cloud) presentat en un informe per a l'ATEE, apareix com una concepció més àmplia que les tècniques del micro-ensenyament. Inclou des de la transmissió en directe (per circuit tancat de TV) d'una seqüència de classe, fins a un muntatge preparat d'una demostració pedagògica. Es presenta com una proposta que pretén respondre a necessitats diverses dins d'uns programes de formació també diversos.

Es basa fonamentalment en la noció d'«auto-scopie» i «auto-confrontation» íntimament trabades amb les d'«hétéro-scopie» i «hétéro-confrontation». L'«auto-scopie» serveix tant l'objectiu d'anàlisi de necessitats de formació com el d'aprenentatge dels saber-veure (a si mateix i els altres), saber-fer i saber-ser. L'auto-confrontació ha de posar en evidència els desajustaments entre l'experiència viscuda i l'objectiu d'una seqüència de classe, entre l'experiència viscuda i l'observació posterior en vídeo i, finalment, entre l'observació en vídeo i l'objectiu didàctic que s'havia proposat d'assolir. La formació té com a objectiu reduir progressivament aquests desajustaments, amb el postulat que el protagonista ha de ser-ne conscient per poder-se formar.

En l'àmbit específic de l'ensenyament de LE, Dalgalian, Weiss & Lieutaud feien l'any 1981 una proposta de formació basada en part en el micro-ensenyament i en tècniques d'autoformació, en què els enregistraments en vídeo són decisius. Del micro-ensenyament manllevem els principis següents: la definició en comú d'objectius en termes de comportament, l'anàlisi de l'acte pedagògic complex en comportaments i interaccions observables; el principi del treball en grup i la mobilitat dels rols, i la importància del «feed-back». La proposta d'aquests autors prioritza «le regard exploratoire sur soi-même et ses relations aux autres» i entenen l'observació com a tècnica de conceptualització i de transferència dels sabers teòrics al nivell dels sabers-fer relacionals i professionals (pàgs. 101-102)<sup>3</sup>.

#### **4. Proposta: Una diversitat d'usos per a una diversitat d'objectius**

Els diversos usos exposats, corresponents a diferents objectius i models de formació, no em semblen excloure's, ans el contrari, són complementaris perquè les situacions de formació són també diverses i requereixen diversos tractaments. El que cal és una adequació dels mitjans a les necessitats i expectatives dels que es formen, als objectius de formació i a les peculiaritats de cada situació.

---

(3) El model d'aquests autors ha estat un punt de referència important per a les professores de Didàctica de la Llengua Francesa de l'Escola de Formació del Professorat de la UB que vam dissenyar i experimentar (1984 a 1991) un programa de formació inicial on es dedica una part a l'ensenyament/aprenentatge dels procediments, designats per "micro-savoir-faire".

### 4.1. Objectius

Com hem apuntat, els objectius poden ser molt diversos i de nivells molt diferents: del saber, del saber-fer o de les tècniques, i del saber-ser o actituds, tant pel que fa a la manera de ser professor com a la manera de ser professor en formació. Podem citar-ne alguns:

#### *Per al formador:*

- Fer sorgir i analitzar les necessitats de formació d'un grup de professors en formació en una situació específica.
- Conèixer millor el que passa a les aules des d'una perspectiva realista, etc.

#### *Per al professor en formació:*

- Canviar les actituds davant del fet de ser observat, de no trobar-se sol a l'aula: acceptar d'actuar davant els col·legues i no solament dels nens i nenes.
- Desenvolupar una capacitat més gran de percepció del que passa a les pròpies classes i a les dels altres en general, mitjançant el distanciament i el feed-back.
- Iniciar-se en les tècniques d'observació per tal d'aplicar-les més endavant en situacions no de formació.
- Observar els efectes dels comportaments dels participants, tant dels aprenents com del professor.
- Comparar diverses aplicacions d'una mateixa tècnica de classe en contextos diferents i cercar-ne les causes i les conseqüències.
- Analitzar la peculiar construcció de la interacció oral i el discurs tal com es va desenvolupant, etc.

### 4.2. Què s'observa, com i en quines condicions?

Tots els que hem anat experimentant aplicacions de les observacions en formació, hem pogut verificar que l'observació sempre ha de ser focalitzada en un aspecte molt concret: no es pot observar tot al mateix temps: el que passa en una aula en cinc minuts és tan complex, dinàmic i fugisser, amb una constel·lació de participants canviant, que res no és tan difícil com observar-ho tot. De la mateixa manera que és molt difícil, per als que aprenen LE, fer una activitat de comprensió sense tenir clar en què s'ha de centrar l'atenció, encetar

una observació sense haver-se fixat un objecte precís, acotat, seleccionat és contraproduent. Es pot fer una repartició en un grup d'observadors de diferents objectes d'observació (com per exemple la manera de donar les instruccions per fer una activitat, la repartició dels torns, la iniciativa dels aprenents per prendre la paraula, etc.).

Cal afegir també que el visionat de tota una lliçó sense un objecte concret és extremadament monòton: un cop filmades, les classes perden allò que constitueix el seu pols, i en resulta un film molt avorrit.

Un cop més, el que cal és que els mètodes siguin adequats als objectius. Si el que es vol observar és la interacció en general, caldrà registrar tot el que passa, però hauré de limitar-ho a determinades seqüències (excepte si fem una investigació de gran envergadura per a la qual convé disposar d'enregistraments i transcripcions de classes completes). Si el que interessa és tenir models de tècniques de classes, un muntatge de diferents episodis és més adient. Cal, en aquest cas, disposar de nombrosos enregistraments i de mitjans tècnics per fer-ne possible el muntatge.

De la mateixa manera, és necessari valorar els costos elevadíssims de les transcripcions (esforç i temps), pel que fa a la formació: potser és millor decidir de fer-ne només en alguns casos, i només d'alguns episodis seleccionats. També es pot optar per la solució de fer observacions a partir de transcripcions, sobre les quals es pot treballar directament, especialment quan interessa visionar classes de professors desconeguts, cas en què és preferible no veure directament l'enregistrament vídeo, evitant així la tendència al judici i a la crítica superficial.

Una sessió d'observació de classes requereix una preparació minuciosa, tant pel que fa al formador com als mateixos observadors i observats. Hi ha, per tant, tot un seguit d'activitats que estaran destinades a aquesta preparació, a incidir sobre les actituds, a adquirir una certa pràctica, a posar a prova un determinat estri, com les graelles, els diaris, els enregistraments o les transcripcions, que constituïran l'aprenentatge de l'observació com a procediment de formació.

En un segon temps, un cop els subjectes s'hagin familiaritzat amb aquestes tècniques, les observacions i les anàlisis pròpiament dites permetran d'entrar ja en l'objecte d'observació. El formador s'ha de plantejar, arribat en aquest punt, com animar aquestes sessions d'anàlisi, quin és el seu rol en relació amb el del grup de formació fins a on ha d'anar, com pot suscitar la reflexió crítica, etc.

Un altre aspecte previ que cal tenir en compte és la qüestió del context: la situació pedagògica posada en escena en un enregistrament

de classe ha de ser percebuda per l'observador de la manera més pròxima a com la senten els protagonistes, professor i alumnes; cal conèixer al màxim els elements contextuals per poder interpretar els esdeveniments. Quan el professor observat forma part d'un grup de formació, pot presentar ell mateix els elements contextuals que creu necessaris perquè els altres comprenguin aquell episodi que forma part del desenvolupament del currículum, que es dona en un lloc i en un temps donats, entre uns participants que tenen unes característiques determinades, etc. Cal aquí un respecte molt gran envers la classe com a context social, com a lloc cultural on els participants coneixen les regles del joc, els rols de cadascú, les intencions i les expectatives dels altres.

Els grups d'observadors no han de ser gaire nombrosos, al meu entendre, si no es converteixen en una massa d'espectadors passius. Cal també que cadascú tingui una tasca precisa, un objectiu concret, uns materials a produir al final de la sessió. Si volem que el grup tracti en situació d'igualtat els problemes comuns, cal organitzar degudament l'espai de posada en comú i confrontació de les diferents interpretacions de cada observador i de l'observat mateix. D'aquesta manera, es pot garantir un autèntic treball en equip, amb la integració de l'esguard dels altres.

És curiós com en aquesta situació el qui és observat pot superar més fàcilment «l'efecte cosmètic» esmentat per Wagner (1988): aquell que es veu a si mateix en un enregistrament només observa defectes, sobretot actitudinals, kinèsics, gestuals i fins i tot estètics. (De la mateixa manera, alguns observadors poden ser uns crítics ferotges d'un professor que no coneixen). En una relació d'ajut, els altres poden compensar una visió massa negativa dels observats, deguda molt probablement a un hàbit creat pels mitjans de comunicació que presenten criatures estèticament «perfectes». A més, el que interessa és veure els efectes de les actuacions dels uns i dels altres: és una avaluació ben diferent d'aquell primer judici superficial.

Haig de comentar que un document vídeo que posa en escena una classe pot presentar també unes qualitats aparents que fan d'aquella lliçó una classe «presentable». En un treball de recerca que he dut a terme sobre el discurs de classe (Cambrà, 1992), he pogut comprovar que les classes que es podien mostrar sense que provoquessin crítiques desagradables, aquelles que donaven una bona impressió general, eren les més qüestionables pel que fa a l'eficàcia de certs recursos: vull alertar, amb aquest exemple, sobre els perills de visionaments ràpids i generals que tendeixen a reforçar judicis superficials i no fonamentals, la qual cosa constituiria un efecte pervers de les observacions de classes, si entenem que han de ser

un procediment per a potenciar la comprensió del que passa realment a la pràctica de cada dia.

D'altra banda, cal tenir presents els problemes ètics i deontològics que presenten les observacions de classes esmentats per S. Lieutaud en les Jornades Pedagògiques per a l'Ensenyament del Francès, de 1991: opino que un observador ha d'actuar amb una total transparència envers el professor observat, en el sentit que aquest ha de saber per a quin ús es fa l'observació i quins usos es faran dels enregistraments. I no crec que un professor hagi de donar «carta blanca» a un observador en aquest tema, perquè a partir del moment en què es descontextualitza i/o es canvia d'objectiu, l'observació pot ser totalment desvirtuada.

No crec que sigui adequat fer sessions d'observació amb grups esporàdics de professors (com en el decurs d'unes Jornades), sense poder fer una anàlisi de necessitats, sense conèixer les expectatives, etc. Hi ha un risc massa gran de desajustament entre els objectius del formador i les expectatives del públic, que espera, sovint, models presentats com a vàlids. Hi ha una real dificultat d'adequar certes accions de formació a les expectatives del professorat, quan no es poden fer anàlisis prèvies de necessitats de formació. Proposar un treball descriptiu i analític, i no prescriptiu, a un públic que espera un model bàsicament modelitzador, pot ser un error molt greu.

També pot resultar molt conflictiu el fet que els participants d'un grup de formació discrepin totalment en el que entenen per observació i per formació. En una trobada recent entre formadors de professors de Francès LE de Catalunya i d'Espanyol LE de França, per debatre sobre les observacions de classes com a eina de formació, es va fer una «classe-xoc» de grec<sup>4</sup>, amb la finalitat de fer-ne simultàniament una observació directa per part d'uns dels participants que assumiren aquesta funció, i una observació diferida de tot el grup a partir de l'enregistrament en vídeo.

El cas és que en resultà una situació molt crispada perquè no tots els formadors tenien el mateix concepte del que «ha de ser» una classe de LE, de manera que el plantejament totalment oral i comunicatiu d'aquesta primera classe de grec va irritar sobremanera alguns dels participants, a la qual cosa s'afegí la situació d'inferioritat en què es trobaren en llur paper d'aprenents, i el fet de ser observats. El que havia de ser un debat sobre el procediment d'observació es va convertir ràpidament en un procés als plantejaments metodològics

---

(4) S'entén per "classe-xoc" una primera classe de LE desconeguda, impartida a professors en formació inicial, perquè visquin l'experiència d'aprenentatge com a principiants.



del professor, és a dir, es va plantejar el problema del model de classe de LE, i no es va tractar del tema previst.

Experiències com aquesta són molt útils, per molt negatives que semblin. En aquest cas, el conflicte convidava a replantejar-se quins models de formació hi havia al cap de cadascú, i no solament a debatre sobre aquests, sinó també a comprovar que un grup d'observadors i d'observats ha de tenir uns objectius molt clars i molt consensuats: qualsevol malentès en aquest terreny pot conduir a reaccions força dramàtiques. Afegim també que, un cop més, la mobilitat de rols bandeja molts prejudicis, i, només per això, ja és molt formadora.

## 5. Conclusions

Les observacions de classes impliquen, per part de l'observador i de l'observat, unes determinades actituds: en primer lloc, un respecte a la classe com a lloc cultural i com a font d'informacions valuoses; en segon lloc, la voluntat de conèixer millor el que passa efectivament a l'aula per tal de comprendre els fenòmens interactius que s'hi produeixen, amb el supòsit que el fet de comprendre és un primer pas cap a una millora; en tercer lloc, acceptar d'obrir la classe als altres, entenent que l'ensenyament és una activitat que requereix un treball cooperatiu i una relació d'ajut entre ensenyants; en quart lloc, entendre que la formació permanent o continuada és una necessitat que no es pot continuar obviant.

Hem revisat alguns procediments, objectius i situacions que impliquen l'ús complementari de diferents models de formació, entenent que no són excloents: cal adequar els models a les diferents situacions de formació que es donen.

Aquesta formació ha de diversificar-se per tal d'ajustar-se a les necessitats diverses dels diferents professors, de les diferents situacions i dels diferents moments en la vida professional d'un professor: això vol dir que s'han d'incorporar models de formació de tipus col·laboratiu, en equips de formació per centres o per zones, i també formes d'autoformació.

Aquesta concepció oberta de la formació està molt relacionada amb una certa concepció de la recerca: la recerca a l'aula, quan implica els observats com a observadors, en una alternança de rols, és un procediment formatiu. No és gens estrany, doncs, que la història de les observacions de classes en LE sigui fruit de les preocupacions de formadors i d'investigadors, sovint les mateixes persones.

L'ús de les observacions de classes no està exempt de problemes, els quals són nombrosos, i s'han de cercar les condicions òptimes per aplicar-les satisfactòriament. En aquest sentit, cal multiplicar les trobades de formadors per tal de plantejar-se una reflexió aprofundida i una posada en comú de les dificultats, de les quals només n'he citat algunes a tall d'exemple, i avaluar l'eficàcia dels procediments en relació amb els objectius. També cal, al meu entendre, fer més recerca sobre aquest tema.

## **Referències bibliogràfiques**

- ALLEN, D.; RYAN, K. (1960) *Micro-teaching*, (trad. al francès per Dalgalian, 1972, *Le micro-enseignement*. Paris, Dunod)
- ALLWRIGHT, D. (1980) «Turns, topics and tasks: patterns of participation in language learning and teaching», in Larsen-Freeman, De (ed. ) *Discourse analysis in second language research*. Rowley (Massachussets), Newbury House, pàgs. 165-187.
- ALLWRIGHT, D. (1983) «Classroom centered research on language teaching and learning: a brief historical overview», *TESOL Quarterly*, 17, pàgs. 191-204.
- ALLWRIGHT, D. (1988) *Observation in the language classroom*. London-New York, Longman.
- BENEDITO, V. (1987) «Perspectiva de la investigació didàctica y su aplicación a la escuela», a *Enciclopedia de la Educación*. Barcelona, Vicens Vives.
- BOUCHARD, R. (ed.) (1984) *Interactions. Les échanges en classe de langue*. Grenoble: Université de Grenoble III, Centre de Didactique des langues. ELLUG.
- BREEN, M.P. (1985) «Authenticity in the language classroom», *Applied Linguistics*, 6, pàgs. 60-70.
- BRUNFIT, CH.; MITCHELL, R. (eds.) (1990) *Research in the language classroom*. University of Southampton, Modern English Publications and the British Council, ELT Documents, pàg. 133.
- CAMBRA, M. (1992) *Canvis de llengua i discurs a classe de francès. Llengua estrangera a l'ensenyament primari*. (Tesi doctoral presentada a la Universitat de Barcelona)
- CHAUDRON, C. (1988) *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge University Press.
- COPIE (Conseil d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Education, Sections française et québécoise) (1979) «Formation des enseignants: problématique, orientation, perspectives». Montréal, *Les Cahiers du COPIE*, núm. 1.

- COSTE, D. (ed.) (1984) «Interaction et enseignement/ apprentissage des langues étrangères». *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 55.
- DALGALIAN, G.; LIEUTAUD, S.; WEISS, F. (1981) *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris, CLE International.
- DE PERETTI, A. (1982) *La formation des personnels de l'Éducation Nationale*. Paris, La Documentation Française.
- ELLIS, R. (1990) *Instructed second language acquisition. Learning in the classroom*. Oxford, Basil Blackwell.
- FANSELOW, J.F. (1977) «Beyond Rashomon: conceptualizing and describing the teaching act». *TESOL Quaterly*, 11, 1, pàgs. 17-39.
- FANSELOW, J.F. (1987) *Breaking Rules*. London, Longman.
- FAUQUET, M. (ed.) (1983) *La video-formation des formateurs d'enseignants*. (Rapport préparé pour l'ATEE). Bruxelles, ATEE.
- FERRAO-TAVARES, C (1985) «La classe de langue et les interactions comportementales». *Études de Linguistique Appliquée*, núm 58, pàgs. 15-26.
- FLANDERS, N.A. (1970) *Analysing teacher behavior*. Reading: Addison Wesley Publishing Company.
- FRÖLICH, M.; SPADA, N. & ALLEN, P. (1985) «Differences in the communicative orientation of L2 classrooms». *TESOL Quaterly*, 19, 1, pàgs. 27-57.
- GAIES, S. (1983) «The investigation of language classroom process», *TESOL Quaterly*, 19, 1.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A. (eds.) (1985) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal Editor.
- GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D. (1984) Academic Press Inc. Traducció al castellà: 1988, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GRANDCOLAS, B. (1980) «La communication dans la classe de langue étrangère». *Le français dans le Monde*, núm. 153.
- GRUP DE SUPORT DE FRANCÈS DE LA COMISSIÓ DE LENGÜES ESTANGERES. *Disseny, programació i materials per a la formació de professors de francès de Catalunya*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. (Documents d'ús intern).
- HYMES, D. (1964) «General introduction» a Hymes, D. *Language in Culture and Society*. New York, Harper and Row, pàgs. 21-32.
- KRAMSCH, C. (1984) *Interaction et discours en classe de langue*. Paris, Hatier/CREDIF.
- KRAMSCH, C. (1984) «Interactions langagières en classe de langue: l'état de la recherche anglophone et germanophone». *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 55; pàg. 57-67. Paris, Didier.

- LHOTELLIER, J.P. (1985) «Prélude et fugues pour video et formation: l'apriorisme de l'outil». *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 58 pàgs 110-117. Paris, Didier.
- LONG, M. (1980): «Inside the black box. Metodological issues in classroom research on language learning», *Language Learning*, núm.30 (1); pàgs 1-42.
- LONG, M. i al. (1976) «Lockstep and small group work», a Fanselow i Crymes (eds.) *On TESOL 1976*. Washington DC, TESOL.
- MARCELO, C. *El pensamiento del profesor*. Barcelona, CEAC.
- MARTÍNEZ, M. & NUSSBAUM, L. (1988) *Propostes per a les observacions d'un grup de professors en formació, zona del vallès*. Pla Institucional de Formació de professors de Llengües estrangeres.
- MEHAN, H. (1979) *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- MEHAN, H. (1984) «Language and schooling». *Sociology of Education*, núm. 57; pàgs:174-183.
- MITCHELL, R.; PARKINSON, B.; JOHNSTONE, R. (1981) *The foreign language classroom: an Observational Study*, Stirling Monographs, núm.9, Stirling University.
- MOLINA, L.; RUÉ, J. (1988) *Portar la recerca a classe*. Seminari de recerca en l'educació. Barcelona, ICE de la UAB.
- NUSSBAUM, L. (1990) *El contacte de llengües a classe de francès. Una aproximació pragmàtica*. Tesi de Doctorat, Universitat Autònoma de Barcelona.
- NUSSBAUM, L. (1992) «L'observation en formation continue». Conferència feta al «Segundo encuentro Franco-Catalán de Formadores en lenguas extranjeras».
- PERIN, P.; MOUCHON, J. (1985) «L'analyse des communications multimodales: du recueil des données à l'interprétation. *Études de Linguistique Appliquée*, 58. Paris, Didier.
- POSTIC, M. (1977) *Observation et formation des enseignants*. Paris, Presses Universitaires de France.
- ROMIAN, H. (1985) «Décrire ce qui se passe en classe de langue, pour quoi faire?». *Études de linguistique Appliquée*, núm. 59; pàgs. 65-76. Paris, Didier.
- SAVILLE TROIKE, M. (1982) *The ethnography of communication. An introduction*. Oxford, Blackwell.
- SELIGER, H. W.; LONG, M.H. (eds.) (1983) *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley (Massachussets), Newbury House.
- SOULE-SUSBIELLES, N. (1984) «L'observation/analyse au service de l'enseignant». *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 55; pàgs. 28-38. Paris. Didier.
- SOULE-SUSBIELLES, N.; WEISS, F. (1981) «Un outil d'observation: la grille linéaire». *Les Langues Modernes*, LXXV, núm. 2; pàgs. 197-207.

- STEMMELEN, P. (1984) «Instruments d'observation des échanges en classe et réflexion de l'enseignant sur les méthodes». *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 55; pàgs 19-27. París. Didier.
- STENHOUSE, L. (1980) *Curriculum research and development in action*. Heinemann Educational Books. (Trad. al castellà: 1980 *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata).
- STUBBS, M. (1983) *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Chicago, University of Chicago Press.
- VAN LIER, L. (1988) *The classroom and the language learner*. London-New York, Longman.
- VAN LIER, L. (1990) «Ethnography: Bandid, bandwagon or contraband?» a Brunfit, CH.; Mitchell, R. (eds.), *Research in the language classroom*, pàgs. 33-53.
- WAGNER, M.C. (1988) *Pratique du micro-enseignement*. Bruxelles, De Boek.
- WATSON-GECEO, K.A. (1988) «Ethnography in ESL: Defining the essentials», *TESOL Quaterly*, núm 22; pàgs. 575-592.
- WOLFSON, N. (1986) «Research methodology and the Question of validity», *TESOL Quaterly*, núm. 20; pàgs. 689-699.

## Abstracts

*La autora revisa diferentes usos de las observaciones de clases, en particular en lo que se refiere a las clases de lengua extranjera, tanto en investigación como en formación. A partir de algunos ejemplos, identifica, entre la diversidad de formas de aplicación, objetivos diferentes y modelos de formación diversos, considerando que éstos no se excluyen sino que se complementan, según su adecuación a cada situación de formación. Se comentan algunos problemas con el fin de iniciar una reflexión sobre la aplicación de las observaciones de clase a la formación, que debería proseguir con trabajos de investigación y encuentros de formadores.*

*L'auteur révisé les différentes utilisations qui sont faites des observations de classe, et tout particulièrement des classes de Langue Etrangère, aussi bien pour la recherche que pour la formation. A partir de quelques exemples, elle identifie, dans la diversité des procédures, des objectifs différents et des modèles de formation divers, en considérant que ceux-ci ne s'excluent pas mais se complètent selon leur adéquation à chaque situation de formation. Quelques problèmes sont soulevés dans le but d'amorcer une réflexion sur l'application des observations de classe en formation, qui devrait être continuée par des travaux de recherche et des rencontres de formateurs.*

*The author reviews the different ways classroom observations are used -more particularly foreign language classrooms- both for research and teacher training. Setting several examples, she identifies, in a diversity of techniques, different aims and training models, considering that they are not mutually exclusive but rather complementary according to the way they fit each training situation. A few problems are set with the view to start a discussion on how to apply classroom observations in teacher training. Such discussion should be continued with further research and teacher trainers meetings.*