

# ENSEIGNANT-CHERCHEUR- FORMATEUR : *un itinéraire de recherche pédagogique*

*Marguerite Altet*

**S**i un itinéraire est à la fois un cheminement composé d'étapes successives et de repères qui jalonnent le parcours, je décrirai le mien comme un cheminement de formation et de recherche entrelacées, avec des périodes géographiques Dakar, Caen via Stanford et surtout des rencontres avec trois chercheurs qui ont influé sur mes orientations tant épistémologiques que méthodologiques et m'ont aidée à tracer ma voie : Gaston Mialaret, Gilbert de Landsheere et Marcel Postic.

## UNE RENCONTRE, UNE ORIENTATION

Au départ, rien ne semblait me destiner à la recherche en éducation, sinon peut-être ma passion de toujours pour la lecture. Après un cursus scolaire sans problème de «bonne élève», ce sont des études universitaires de philosophie que j'entrepris, séduite par cette formation qui me procurait des bases de réflexion multiples. Mais mon projet professionnel de départ restait très flou et c'est après les événements de mai 1968, après l'obtention d'une maîtrise, que je me décidais afin de devenir indépendante, à demander un poste d'enseignement. En même temps je satisfaisais aussi au plus cher désir de mon père : voir sa fille devenir enseignante, lui, l'émigré italien dont le regret était de ne pas avoir pu faire d'études. Et c'est ainsi que je me retrouvais, à la rentrée mouvementée de septembre 1968, professeur de philosophie, dans un lycée de

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n°27, 1992*

garçons – devant une classe d’élèves dont certains avaient mon âge –, avec pour toute formation les conseils et observations laconiques d’un collègue expérimenté. Je découvrais alors, avec étonnement, qu’il ne suffisait pas d’aimer soi-même la philosophie pour la faire aimer à ses élèves, et je côtoyais, dans la pratique, la pédagogie, les difficultés de la communication pédagogique et de l’intervention réussie. Je m’initiais aux sciences de l’éducation au travers du livre de Gaston Mialaret «*Introduction à la pédagogie*» ainsi que des huit tomes du «*Traité des sciences pédagogiques*» et me rendis à l’Université de Caen pour en rencontrer l’auteur.

J’ai raconté, dans un ouvrage en hommage à cet auteur, comment il sut, lors de nos premiers échanges, me convaincre, fidèle à la conception de son maître Henri Wallon, de la complémentarité de la philosophie et des Sciences de l’Éducation et me décider à entreprendre un second cursus universitaire complet en Sciences de l’Éducation, point de départ de premières recherches. Si j’optais si vite pour l’approche empirique des sciences humaines que préconisait Gaston Mialaret, c’est qu’en comparaison avec la démarche philosophique, elle me permettait de confronter les idées aux faits. Sensibilisée à la démarche expérimentale par Gaston Mialaret, je me formais à la méthodologie rigoureuse de l’observation systématique des faits dans la classe.

À la rentrée suivante, nommée *Psychopédagogue* à l’École normale du Mans, au hasard des affectations, je commençais une recherche sur l’analyse des conceptions pédagogiques des enseignants et travaillais sur un questionnaire d’attitudes au Laboratoire de psychopédagogie de Caen. Il me semblait important de construire des outils pour identifier les représentations des enseignants afin de pouvoir mettre en évidence le décalage entre les discours sur les pratiques et les pratiques réelles dans les classes.

À partir de là, le fil conducteur, le *trajet* de mes *recherches* suivra le questionnement incessant de mon *parcours professionnel* et portera sur les stratégies et dispositifs de formation d’enseignants, leurs effets ainsi que sur les pratiques enseignantes.

## UN PARCOURS PROFESSIONNEL ET UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE EN INTERACTION

Dès que j'abordais la formation et le champ des pratiques sociales, je centrerais mon intérêt sur la recherche empirique : il s'agissait pour moi de décrire «les pratiques telles qu'elles sont» pour essayer de les comprendre et produire des savoirs sur les objets observés.

Les premières interrogations professionnelles sur la formation des enseignants que je me posais, étaient celles d'une jeune enseignante certifiée, devenue brusquement formateur d'enseignants et découvrant la formation initiale en autodidacte mais avec grand intérêt. M'interrogeant sur les effets de certains dispositifs de formation, je développais mes investigations dans ce champ. A posteriori, en reconstruisant mon parcours, je peux distinguer quatre périodes de recherche, toutes liées à des rencontres et des événements historiques :

### *La période africaine*

Partie en Afrique pour accompagner mon conjoint alors «coopérant militaire», je fus nommée – cette fois-ci à ma demande – dans des Centres de formation d'enseignants. Comme essai de réponse à ces premières questions nées de la découverte de systèmes de formation, à N'Djamena puis à Dakar, mes travaux ont porté sur la «définition d'objectifs de formation», «les Profils d'enseignants à former», «Bilans sur des systèmes de formation», «Évaluation des aptitudes et attitudes des formés», «Stratégies de formation», «Observation, modification des comportements et attitudes des formés».

À N'Djamena, où j'ai été chargée de mettre en place un plan de formation d'enseignants du 2<sup>e</sup> degré, je menais des études commandées par l'Institution, sur le système de formation existant et procédais à la définition d'objectifs de formation. À Dakar, nommée à l'École normale supérieure, institut qui formait les professeurs du second degré, je travaillais avec de collègues belges, canadiens, anglais et, grâce à eux, je découvrais les référents scientifiques anglo-saxons, en particulier, le courant de la *rationalisation pédagogique par les objectifs*. Je parcourais la littérature nord-américaine de recherche portant sur les «modèles de formation», «les conduites d'enseignement» et «l'efficacité de l'enseigne-

ment», je traduisais le premier «*handbook of research on teaching*» édité par N. Gage (1963), je me procurais le second de R. Travers dès sa parution ; et mon intérêt pour les ouvrages anglo-saxons allait se développer lorsque je rencontrai Gilbert De Landsheere qui venait pour des missions régulières à l'ENS de Dakar. C'est lui qui me conseilla la lecture de Dunkin (1973) dont le modèle d'analyse des variables d'enseignement influença mes travaux. C'est lui qui m'initia à «*l'Évaluation*» des systèmes et des enseignants et surtout à la méthodologie de la recherche quantitative.

Cette rencontre et les référents scientifiques nord-américains ont marqué mes premiers travaux. Objectifs – méthodes – évaluation, c'est dans ce courant de «*rationalisation des actions de formation et des produits*» tel que le définit Jean-Marie Barbier (1991) que se situent mes articles et ma thèse de III<sup>e</sup> cycle.

Puis, chargée à l'ENS de Dakar de la mise en place d'un système de formation qui «articule les moments de théorie et de pratique», j'élabore un projet de Micro-Enseignement, à la manière d'Allen et Ryan (1967) que je soumis à Gilbert De Landsheere de passage à l'ENS. Ce dernier me proposa de me faire obtenir une session d'Université d'été à l'Université de Stanford chez son ami Natanson Gage dans une équipe de chercheurs sur le Micro-Enseignement ; je passais l'été 1977 sur le prestigieux campus californien de Palo-Alto, et de retour à Dakar, mettais en place avec mon collègue britannique didacticien Donald Britten, des stages de Micro-Enseignement. Je profitais de cette organisation nouvelle pour développer une recherche sur le rôle du Micro-Enseignement dans la modification des comportements et attitudes des élèves – professeurs en formation, pour mettre en relation les comportements observables ET les attitudes sous-jacentes. À l'aide du questionnaire d'opinion l'A.C.P. 77 (Attitudes et Comportement Pédagogiques. 1977. Caen) je menais une comparaison sur l'évolution des attitudes et des comportements de stagiaires ayant fait ou non du Micro-Enseignement dans une stratégie rationnelle de formation intégrée. Je mis alors en évidence une modification des attitudes et des comportements en formation, vers le libéralisme, par l'usage du Micro-Enseignement, montrant ainsi le rôle de la *modélisation* dans une formation-acquisition de savoir et de savoir-faire qui formait des enseignants mieux préparés mais «exécutants».

Dans cette première période, j'ai analysé les systèmes de formation (à l'aide des modèles de G. Ferry), leurs effets et j'ai fait des recherches évaluatives qui portaient sur des variables de produits.

## *Retour en France*

Recrutée en France, non pas dans une institution de formation d'enseignants comme précédemment, mais à l'Université avec un statut d'enseignant – chercheur, ma fonction de formateur allait devenir ponctuelle : j'intervenais dans les institutions de formation initiale existantes CPR et EN ainsi qu'à la MAFPEN pour la formation continue. Ni dans ces lieux de formation, ni à l'Université, il n'existait de laboratoire, de studio avec régie pour des enregistrements vidéo, et je n'avais plus à ma disposition de classes d'application d'élèves. Par contre, c'est l'époque du développement des caméscopes et du matériel portable léger et comme parallèlement mon temps de recherche s'était accru, je partis sur le terrain pour aller enregistrer les pratiques dans les classes dans le but de comprendre ce qui s'y passait réellement. Une nouvelle série d'interrogations se pose alors à moi :

- *Comment les professeurs enseignent réellement dans leurs classes ? Quels sont leurs stratégies, leurs démarches pédagogiques, leurs interactions avec les élèves, leurs styles ? Y a-t-il une constance ou une variabilité dans les pratiques enseignantes ? Comment faire changer les pratiques professionnelles des enseignants, les rendre plus efficaces, plus centrées sur l'apprenant ? Quels outils de formation créer pour analyser les pratiques et impulser des comportements et attitudes professionnels adaptés aux nouvelles situations et attitudes sans cesse changeantes ?*

Telles sont les questions, issues de l'analyse des problèmes auxquels j'étais alors confrontée sur le terrain, qui sous-tendaient les travaux de cette période centrés sur les pratiques enseignantes (1988).

Il est évident que les variables du micro-système de la classe ne sont pas les mêmes que celles mises en œuvre dans une situation de formation et que mes recherches allaient évoluer sur le plan épistémologique et méthodologique.

Mon objet de connaissance passait :

- *de l'enseignant, ses comportements, aptitudes, attitudes et des effets de dispositifs de formation initiale sur les caractéristiques et pratiques de l'enseignant,*

- *à l'identification des pratiques et des styles d'enseignement en situation pédagogique réelle et au repérage de la constance et/ou de la variabilité de ces styles, à travers l'observation de plusieurs séances de classe contextualisées.*

Si ces travaux portaient sur *l'enseignant*, déterminant essentiel du fonctionnement pédagogique, ma problématique allait s'orienter vers la prise en compte du processus interactif enseignement – apprentissage et commençait à articuler les *Processus Enseignement-apprentissage*, et je m'intéressais à un nouvel objet de connaissance : *les variables processus*. J'avais ainsi dans cette période, m'appuyant sur des travaux de B. Bloom (1984), étudié l'effet des «*variables décisionnelles*», stratégies pédagogiques choisies et mises en œuvre par l'enseignant afin d'atteindre une plus grande efficience de l'apprentissage des élèves.

Je commençais alors à me situer dans le second mouvement identifié par J.-M. Barbier et qu'il définit comme «une rationalisation de la gestion des processus que constituent les actions».

### *Période CERSE*

Au «CERSE» Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation de l'Université de Caen, dirigé par Louis Marmoz, j'ouvrais avec mon collègue Henri Peyronie, un axe de Recherche intitulé : «Formation des enseignants et Devenir des Pratiques professionnelles» dont l'objectif était :

- L'analyse des *interactions d'enseignement*, de leur genèse et de leurs effets, conduite au niveau du micro-système de la classe, du macro-système éducatif et de leurs interrelations.

- La création d'outils de formation visant à une amélioration des apprentissages des élèves et de la réussite scolaire par l'impulsion de comportements et d'attitudes professionnels efficaces.

Je mettais en place, à la MAFPEN, des stages, puis un GTA (groupe de formation par la recherche) d'«*Analyse des pratiques*» et associait des enseignants à des recherches sur la mise en place des conditions d'apprentissage différenciées et la construction de situations d'apprentissages plus efficaces pour l'élève, en travaillant sur des micro-variables identifiées du processus «enseignement».

Convaincue qu'il est nécessaire d'analyser d'abord les produits du processus d'enseignement avant d'aborder leurs effets sur les produits-élèves, je mis alors personnellement à profit l'obtention d'un congé sabbatique pour mener à bien une recherche sur les interactions pédagogiques et les modes d'ajustement des enseignants en classe à partir de l'enregistrement vidéo et le visionnement de 115 heures de cours en collège. Je pris contact avec Marcel Postic qui accepta de diriger mon travail.

Il s'agira de tenter de mettre en évidence les *processus médiateurs et situationnels* qui intervenaient dans le système interface enseignement-apprentissage : les déterminants de la médiation cognitive, affective et de communication en jeu dans les interactions et ceux de la situation pédagogique étaient pris en compte.

Cette recherche se situait dans un nouveau paradigme, celui des «processus médiateurs» Doyle (1980) et visait comme le préconisaient M. Postic et J.-M. De Ketele (1989), «à décrire en profondeur l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte social et culturel d'une classe pour en *restituer le fonctionnement*».

Mon objet de connaissance s'était donc déplacé des déterminants venant de l'enseignant aux déterminants venant de la *situation et des médiations* cognitives, affectives, pédagogiques créées par la situation. Les *contraintes venant de la situation*, analyse des effets situationnels, et celles venant des *médiations cognitives et affectives créées par la situation*, analyse des effets médiateurs devenaient centrales.

Avec mon modèle des «processus interactifs contextualisés», j'étais alors amenée à prendre en compte à la fois *plusieurs variables processus en interaction et les contraintes de la situation pédagogique*. Comme je l'ai rappelé en citant E. Bayer (1986) : «la situation se réimpose comme élément central de toute analyse des processus d'enseignement». Ce modèle se situait aussi dans le nouveau paradigme qui se développait sur «la pensée des enseignants», sur les réactions cognitives et décisions des enseignants en situation, modèle destiné à cerner les processus médiateurs cognitifs sous-jacents aux actes observables (travaux de Peterson et Clark, de Shavelson, de Yinger, in Wittrock 1986).

À partir de là, je considérais les actes des enseignants comme contextualisés par la situation et les analysais à partir des mécanismes cognitifs et prises de décisions qui les sous-tendaient, mon objectif étant de «restituer le fonctionnement pédagogique» (M. Postic et J.-M. De Ketele, 1988) et *d'en comprendre le sens*. Partant de la classification de Jean Cardinet (1977) dans la rubrique, je resituais alors ma dernière recherche (1991) dans la rubrique des «*recherches interprétatives qui essaient de connaître et de comprendre la réalité dans sa globalité*», ou encore dans la catégorie «*analyse des processus*», ou «recherches processuelles», qui recouvrent le champ des recherches qui étudient des pratiques, des situations pour en «dégager un *sens*» et qui sont à distinguer des recherches évaluatives si l'on prend la classification de Jacky Beillerot (1991)».

Ainsi, en passant des recherches évaluatives sur les effets des dispositifs de formation, aux recherches sur les processus interactifs, médiateurs et situationnels intervenant entre enseignement et apprentissage, ma problématique de recherche évoluait elle aussi, d'une quête de *cohérence* à une quête de *sens*, parallèlement à ma problématique de formation.

### *Période de mise en place des IUFM*

Le rapport Bancel sur la création des IUFM avait insisté sur la nécessité de développer des *compétences professionnelles* en formation. Chargée de mission pour la Recherche à l'IUFM de Caen, j'ai alors proposé la mise en place d'ATELIERS DE PROFESSIONNALISATION, d'*Analyse des pratiques et de formation par la recherche*.

Mes différentes recherches menées à partir de l'analyse des pratiques avaient pour objectif de produire des savoirs nouveaux, outils conceptuels d'analyse, utilisables en formation d'enseignants comme descripteurs des pratiques : ces savoirs «professionnels» devant aider le praticien dans sa «*réflexion SUR l'action*», développer ainsi ses compétences professionnelles pour l'amener à devenir un expert capable de «*réflexion EN action*» (D. Schön, 1983 ; F. Tochon, 1989).

Je m'inscrivais dans le nouveau paradigme qui se développe actuellement sur «la pensée des enseignants» et qui analyse l'enseignant comme «un professionnel réfléchi». Le concept de professionnalité enseignante m'interrogeait et je commençais des travaux sur l'articulation formation-recherche-professionnalisation des enseignants, à l'IUFM et dans le cadre d'une recherche DRED dirigée par Jean-Marie Barbier.

## UN ITINÉRAIRE DE RECHERCHES PÉDAGOGIQUES, CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

En accord avec Gaston Mialaret, j'ai toujours soutenu que «la formation des enseignants est l'une des questions les plus importantes et les plus difficiles de la *recherche en éducation*» (1978), et, pour ce qui concerne les pratiques d'enseignement et de formation, de la RECHERCHE PÉ-



DAGOGIQUE, définie comme champ de recherches sur les variables pédagogiques et le processus enseignement-apprentissage, sur toutes les micro-variables relevant du champ de la pédagogie. J'entends ainsi par RECHERCHE PÉDAGOGIQUE : recherche d'un savoir sur le processus enseigner – apprendre ; explicitation, formalisation, théorisation des variables multiples et diverses de ce processus complexe, de toutes les variables intervenant dans le champ de la pédagogie ; « mise en lumière de variables imprévues du pédagogue », pour reprendre la formule judicieuse de J.-C. Filloux (1974).

À côté d'autres recherches en éducation, dont les recherches en didactique, les recherches pédagogiques me semblent nécessaires pour accroître et préciser les connaissances sur le processus d'enseignement-apprentissage, sur les pratiques, interactions et situations pédagogiques et leurs effets sur les apprentissages.

Comme j'ai pu le rappeler (1991), « la plupart des recherches en Éducation ont analysé, tantôt l'acte d'enseignement, tantôt l'acte d'apprentissage, alors qu'ils ont une finalité commune et sont interactifs (M. Postic) » : c'est donc le processus d'interaction et d'articulation qui s'établit entre les deux qui a fait l'objet de ma dernière recherche, recherche sur « l'entre-deux » pour reprendre une formule de G. Lerbet (1988), qui tente de développer « un modèle intégrateur » comme le préconise Marcel Postic (1988).

Je me suis en effet efforcée de prendre en compte les données psychosociales, affectives, cognitives, linguistiques, pédagogiques qui caractérisent ce processus interactif en examinant la diversité des dimensions, des relations et des effets qui les unissent.

C'est l'intelligence de la complexité de l'articulation du processus enseigner-apprendre, du système-interface qui les relie, que j'ai essayé d'analyser.

Mes travaux entrent dans la rubrique de LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, si on entend par là comme je viens de le dire, recherche d'un savoir sur le processus enseigner-apprendre, explicitation, formalisation des diverses variables de ce processus.

Il ne s'agit donc pas d'une recherche pédagogique, au sens où on l'entend le plus souvent : recherche qui part du problème rencontré par le pédagogue-praticien dans sa propre action pour aménager, améliorer sa pratique. C'est une recherche qui produit, par une démarche rigoureuse, méthodique, des savoirs nouveaux dans le champ de la pédagogie et qui en communique les résultats. Il s'agit de la démarche « du chercheur, pas celle du praticien, chercheur qui tente de prendre en compte toutes les variables du processus enseignement-apprentissage, du champ

de la pédagogie et se situe *au carrefour* de la psychologie cognitive, de la psychologie sociale, de la linguistique, de la pédagogie».

En tant que chercheur en Sciences de l'Éducation, je suis, me semble-t-il, dans une position spécifique (1991) : «en Sciences de l'Éducation, contrairement aux sciences humaines appliquées à l'Éducation, – qui traitent isolément des faits éducatifs sans les intégrer dans une perspective globale, – le chercheur s'efforce de construire son objet à partir des relations que celui-ci entretient avec les différents domaines du champ de l'Éducation : apprentissage, pédagogie, didactique et contexte (G. Lerbet, 1986)». Ma problématique se situe dans le champ de la *recherche pédagogique*, dans le *cadre des Sciences de l'Éducation*, parce que contrairement aux approches des Sciences Humaines appliquées à l'Éducation, psychologie, sociologie de l'Éducation, qui traitent leur objet dans une perspective spécifique, j'ai essayé de construire mon objet en prenant en compte des données et des dimensions plurielles, en empruntant à des référents scientifiques pluriels, en adoptant des méthodologies plurielles. Mes référents scientifiques sont essentiellement ceux de la *Psychologie de l'Éducation*, psychologie cognitive et psychologie sociale, mais aussi ceux de la *Linguistique Pragmatique* et de la *Pédagogie*, voire d'une «*Pédagogie*».

Mes travaux sont menés dans une *démarche PLURIRÉFÉRENTIELLE*, selon la spécificité épistémologique des Sciences de l'Éducation. Parce que «*je suis Sciences de l'Éducation*», j'estime pouvoir essayer de «*penser la complexité de l'éducation et de la formation*» (J. Beillerot, 1990) et présenter des travaux produisant des savoirs sur cette complexité.

Car cette recherche pédagogique vise par la production de savoirs nouveaux, d'outils conceptuels, à aider, dans un second temps l'identification et la solution de problèmes liés à l'action du pédagogue, à créer des outils d'analyse utilisables en formation d'enseignants.

Et comme la *didactique* existe déjà en tant que *discipline scientifique*, je pense qu'il est envisageable de créer aussi, à partir des recherches pédagogiques, UNE PÉDAGOGIQUE, corps de connaissances professionnelles issues des recherches en Sciences de l'Éducation dans le *champ de la pédagogie* et dont les objets sont le pédagogue et la situation pédagogique.

Mes recherches sur les styles (1986), sur les interactions pédagogiques (1991) ont eu pour objectif de produire quelques savoirs, outils conceptuels d'analyse des pratiques et situations pédagogiques, utilisables en formation d'enseignants, comme grille de lecture. Ces savoirs-outils intermé-

diaires, produits par la recherche forment des savoirs professionnels entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques : dans cette dernière recherche, nous donnons des exemples de ces «*savoirs formalisés de la pratique pédagogique*» qui permettent de faire évoluer, en formation, les compétences professionnelles. C'est pourquoi, je soutiens la nécessité de développer «*une pédagogie*» complémentaire de la didactique qui regrouperait ces savoirs de la *pratique issus de la recherche et formalisés*.

Selon moi, seuls des savoirs issus de la recherche permettent «*une "désidéologisation" du débat pédagogique*» (A, Prost, 1985) et remettent en cause l'attitude dogmatique de certains pédagogues : c'est dans cette perspective d'une nette distinction entre un discours pédagogique prescriptif, normatif et des savoirs pédagogiques produits par des recherches, d'un «*noyau de connaissances éprouvées*» (G. de Landsheere, 1987), que j'ai voulu situer mes travaux.

Quant à mes choix épistémologiques, ils ne sont pas séparables de l'évolution épistémologique contemporaine des sciences humaines et de leur passage d'une scientificité «*pure*», copie de celle des sciences exactes à une rationalité spécifique qui cadre mieux avec l'objet humain, sa complexité et sa relativité. Je tenterai, dans cette rubrique, d'énoncer les conceptions épistémologiques qui ont sous-tendu mes recherches et leur évolution. J'ai circonscrit mon objet de recherche à ce qui se passe *réellement dans le micro-système de la classe, au champ de la pédagogie* pour mieux connaître et comprendre le fonctionnement des processus enseignement-apprentissage et de leur articulation. J'ai choisi de limiter volontairement mes recherches à ce champ, aux variables pédagogiques et autres qui permettent d'explicitier et de comprendre le processus *enseignement-apprentissage lui-même, indépendamment du contenu et du contexte, pour identifier sa spécificité et sa dynamique propre*.

En faisant ce choix, je sais que je laisse de côté les variables externes, contextuelles, institutionnelles qui influencent le micro-système de la classe et les pratiques. Bien sûr, je sais, comme le rappelle Lise Demailly (1991) que «*l'analyse des interactions en classe met entre parenthèses ou neutralise l'effet-établissement*». Mais tout chercheur doit choisir un niveau de recherche, est contraint de ne pas traiter les autres. Pour moi, «*l'entrée*» par le processus enseignement-apprentissage, les pratiques et situations pédagogiques présente un intérêt primordial : elle permet de décrire la réalité de ce qui se passe dans une classe, les processus «*tels qu'ils sont*» ; elle permet encore d'explicitier le *fonctionnement pédagogique réel en classe* et d'identifier ainsi les décalages entre discours et pratiques

réelles pour pouvoir, dans la perspective d'une formation des enseignants, faire prendre conscience aux enseignants de leurs pratiques réelles et les amener ainsi à les modifier à partir d'un changement de leurs *représentations*. Car comme l'écrit Marcel Postic (1989) : «Si la formation opère une transformation de la personne et du système social dans lequel elle s'insère, c'est parce qu'elle s'attache fondamentalement au changement des représentations, condition de l'évolution des comportements». J'ajouterai, encore faut-il pouvoir proposer aux enseignants des outils d'analyse de leurs pratiques et de leurs représentations : tel est l'objectif de mes recherches. Ce type de recherche n'est pas très développé en France : à ce sujet, Albano Estrela (1990) constate : «Malgré les travaux pionniers d'auteurs comme Mialaret, de Landsheere et Bayer, Postic ou de Ketele, l'analyse des situations pédagogiques n'a pas connu dans l'Europe francophone l'essor que l'on pourrait souhaiter. Praticiens et chercheurs manquent de moyens de connaissance objective du réel dans lequel ils sont censés intervenir. Or, aucun projet de recherche ou d'activité en général ne pourra être réalisé sans connaître la réalité à laquelle il se réfère».

Actuellement, certains optent pour une «analyse multiréférentielle» telle que l'a proposée Jacques Ardoino (1977), analyse qui consiste en «la ré-interrogation des mêmes données sous plusieurs angles, chacune des lectures étant appuyée sur des modèles de référence spécifique» : j'ai tenté d'aller dans ce sens dans ma dernière recherche, en confrontant les regards du chercheur et des acteurs enseignants et élèves ; mais j'ai surtout choisi véritablement une autre démarche : une *approche systémique* et un «*modèle intégrateur*» *prenant en compte diverses variables* comme le préconisaient M. Postic et J.M. de Ketele (1988). L'intégration de variables multiples me semble particulièrement adaptée aux Sciences de l'Éducation. Je retiens aussi de la systémique l'importance de la *modélisation*.

Un modèle appliqué à un processus, est un *mode de représentation* tel, qu'il permet de rendre compte, d'une part de toutes les observations et analyses faites et d'autre part de prévoir le comportement du système considéré dans d'autres conditions. Dans ce type de démarche, les savoirs produits ne sont pas de l'ordre de la vérification *par l'administration de la preuve*, ce sont des constructions théoriques logiques contextualisées, qui formalisent, qui font SENS. Ce sont surtout des outils conceptuels de lecture, d'analyse des pratiques et des situations. C'est par leur valeur heuristique que ces outils conceptuels ont un caractère scientifique, car issus de la recherche, ils permettent la création de savoirs nouveaux et l'extension d'une problématique.

La modélisation est un nouveau mode d'élaboration des connaissances qui me paraît *particulièrement adapté aux processus complexes et aux systèmes ouverts comme ceux du champ des Sciences de l'Éducation*.

Quant à la MÉTHODOLOGIE de recherche, elle est elle-même PLURALISTE, en ce qu'elle emprunte à la fois ses techniques quantitatives, dans une optique «objectiviste», aux méthodes *rigoureuses de la pédagogie expérimentale*, auxquelles m'a formée G. Mialaret, et à la démarche de l'observation systématique telle que l'utilise Marcel Postic. Mais elle traite aussi des données *qualitatives* en relevant de la démarche clinique, au sens donné par Philippe Perrenoud (1990) : «modèle de fonctionnement intellectuel du clinicien», dans une optique «écologique». C'est la complémentarité des deux approches quantitative et qualitative qui, à mes yeux, permet de mieux comprendre en profondeur le processus complexe étudié. Je ne renonce pas à la rigueur mais, suivant l'orientation actuelle d'autres chercheurs en Sciences Humaines, j'essaie de concevoir et de formaliser un nouveau modèle de scientificité qui parvienne à valider les données *qualitatives* par la *triangulation* (M. Huberman et Miles, 1984), à les intégrer aux données quantitatives pour permettre ainsi une compréhension plus fine de la «*complexité organisée*» (E. Morin) qui caractérise tout acte éducatif.

Pluralité des méthodes dans le recueil des données, mais aussi pluralité des regards sur l'objet de recherche : j'ai ainsi tenté «*une lecture plurielle d'une situation pédagogique vécue et observée, sous l'angle du chercheur, et celui des acteurs enseignant et élève... en combinant les analyses des acteurs et celles du chercheur pour mieux comprendre les processus observés*».

Combinaison des méthodes quantitative et qualitative, combinaison des regards sur l'objet mais encore combinaison des approches puisque j'ai articulé *une approche séquentielle et une approche systémique* : «*une approche séquentielle pour restituer la signification des actes, leur dynamisme, les replacer dans leur finalité*» (1991) et une approche systémique «*pour réunir, pour comprendre la complexité ense concentrant sur les interactions entre les éléments, en s'appuyant sur la conception d'une causalité complexe, circulaire, mutuelle, multiple, circulaire, conditionnelle*» ; la démarche systémique ayant l'avantage de mêler analyses et synthèse, et comme le dit Jean Berbaum, «*de faire un pas vers l'approche pluridisciplinaire et plurielle des situations éducatives*».

Autre opposition que je refuse sur le plan méthodologique, c'est celle des démarches déductive ou inductive ; c'est la combinaison des deux démarches qui m'agrée et je me situe dans «*la spirale inductivo-*

hypothético-déductive» de Cattell que présente M. Postic et qui fait du chercheur «un explorateur, un détective plus qu'un homme de loi».

Ainsi pluralité et combinaison sont les deux caractéristiques de mes choix méthodologiques qui me permettent de sortir des clivages classiques.

Pour conclure, j'ai essayé de décrire ici mon parcours entrelacé de formation ET de recherche. L'itinéraire de recherche que j'ai évoqué est bien à la fois celui d'un formateur-praticien de la formation des enseignants qui questionne des pratiques, et celui d'un enseignant-chercheur qui produit des savoirs de lecture, d'analyse, de compréhension des pratiques et des situations. J'ai essayé de donner à voir une trajectoire au sens où l'entend P. Bourdieu (1986) «comme série des positions successivement occupées par un même agent dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations», trajectoire dans laquelle le fil directeur est en fait l'articulation dialectique action/formation/recherche et où itinéraire de recherche et itinéraire de formation sont en fait liés, *recherche sur la formation et les pratiques enseignantes, formation par la recherche. Dans ces deux parcours imbriqués, j'ai pu retrouver une problématique commune autour du changement : changement des pratiques, changement par un apport de savoirs formalisés. Mais des questions subsistent : Quels outils, issus de la recherche au service du changement ? De quel changement ? Si la recherche s'avère indispensable pour produire des outils conceptuels nouveaux, quelle(s) recherche(s) doivent être développées ?* Ma réponse va dans le sens du mouvement contemporain pour un nouvel esprit scientifique des sciences humaines qui n'accepte plus les coupures radicales épistémologiques ou méthodologiques.

Comme le suggèrent J.P. Pourtois et H. Desmet, il est temps de laisser de côté les vieux clivages quantitatif et qualitatif et d'articuler les méthodologies : ainsi que le proposent des auteurs comme Morin, Atlan, Castoriadis, Dupuy «le social devrait être analysé avec des modèles aussi complexes que ceux qui nous permettent de décrire la vie. Ainsi doit émerger une méthodologie rigoureuse et en même temps susceptible de capter l'individuel, l'affectif, le contingent, le désordre et le complexe». C'est la voie que j'ai essayée de suivre dans ma dernière recherche (1991) *en articulant plusieurs approches, méthodes et regards* pour mieux prendre en compte la complexité et restituer le fonctionnement et la dynamique des processus et aller dans le sens de ce «nouvel esprit scientifique pour les Sciences de l'Éducation» que réclame Gaston Mialaret (1990). Si l'évolution de mes travaux suit ma triple fonction d'enseignant-formateur-

chercheur, ce qui me paraît important, c'est l'*articulation entre ces trois fonctions*. Dans son dernier ouvrage, Jean-Marie Barbier montre «qu'une évolution majeure des sociétés occidentales tend aujourd'hui à rapprocher *nouvelles formes d'organisation du travail, nouvelles formes de la formation et nouvelles formes de la recherche*» ; dans l'évolution de mon parcours, l'articulation action-formation-recherche est nette ; il apparaît clairement combien, en effet ma position professionnelle de formateur a influencé mes recherches et inversement combien celles-ci ont modifié mes modèles de formation. Cette articulation à tous les niveaux de l'action avec la réflexion, de la recherche avec les pratiques, de la formation avec la recherche semble bien une évolution incontournable de notre civilisation.

Et pour conclure, sur un itinéraire de vie qui sous-tend cet itinéraire professionnel : sans la rencontre avec trois grands chercheurs en éducation, sans la passion de la pédagogie qu'a su me faire partager Gaston Mialaret, sans l'approche d'une méthodologie de recherche qu'a su me fournir Gilbert de Landsheere, sans la connaissance sur l'observation et la relation éducative qu'a su me faire découvrir le professeur Marcel Postic, cet itinéraire de recherche n'aurait pas pris SENS, pas eu CE SENS.

**Marguerite ALTET**

Professeur de Sciences de l'Éducation  
Université de Nantes

### Bibliographie

- AFIRSE. *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*, Actes Colloque, Alençon, 1990.
- AIPELF. *Recherches scientifiques et formation des enseignants et des formateurs*, Actes VIe Congrès International, Caen, 1987.
- ALLEN D., RYAN K. *Le micro-enseignement*, Paris, Dunod, 1972.
- ALTET M. «*Modification des opinions, attitudes pédagogiques et des comportements chez l'élève-professeur en formation : rôle de l'autoscopie, du micro-enseignement et d'une formation intégrée*», Thèse de IIIe cycle, Université de Caen, 1979.
- ALTET M., BRITTEN D. *Micro-enseignement et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1983.
- ALTET M. L'analyse des pratiques enseignantes : stabilité et variabilité des styles d'enseignement, *Les Sciences de l'Éducation*, Caen, CERSE, n° 4/5, 1988.
- ALTET M. *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels*, Université de Nantes, 1991.

- ALTET M. Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement, *Les Sciences de l'Éducation*, Caen, CERSE, n° 1/2, 1992.
- ARDOINO J., MIALARET G. «L'intelligence de la complexité. Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques», in *AFIRSE Colloque*, Alençon, 1990.
- BARBIER J.M. *Elaboration de projets d'action et planification*, Paris, PUF, 1991.
- BAYER E. «Une science de l'enseignement est-elle possible ?» in *Hommage à De Landsheere, L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, LABOR 2000, 1986.
- BEILLEROT J. «La recherche» essai d'analyse, *Recherche et Formation*, Paris, INRP, n° 9, 1991.
- BERBAUM J. *Etude systémique des actions de formation*, Paris, PUF, 1982.
- BRUM M. Une nouvelle approche des conduites d'enseignement : les recherches sur les conduites d'apprentissage, in *Colloque AFIRSE*, Alençon, 1990.
- CARDINET J. *La coordination de l'information dans le système éducatif*, Neuchâtel, IRDP, 1977.
- CRAHAY, M. Introduction à l'*Hommage à G. De Landsheere*, Bruxelles, Labor 2000, 1986.
- DEBESSE M., MIALARET G. *Traité des Sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 8 tomes, 1970-1978.
- DE LANDSHEERE G. *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Colin, 1976.
- DE LANDSHEERE G., BAYER. E. *Comment les maîtres enseignent*. Ministère de l'Éducation nationale, Bruxelles, 1975.
- DEMAÏLLY L. *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Lille, PUL, 1991.
- DOYLE W. Paradigms for research on teacher effectiveness in L.S. Shulman, *Review of Research in Education*, 5, 1978, p. 163-198.
- DOYLE W. Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants, in *l'Art et la Science de l'enseignement*, ed. M. Crahay, D. Lafontaine, Bruxelles Labor Education 2000, 1986.
- DUNKIN M.J. and BIDDLE B.J., *The study of teaching*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- ESTRELA A. *Un modèle de caractérisation des situations pédagogiques*, Montréal, Actes Colloque AIPPEL, 1989.
- FERRY G. *Le trajet de formation*, Dunod, Paris, 1983.
- FERRY G. Note critique Pourtois J.P., Desmet H. Epistémologie et instrumentation des sciences humaines, Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 89, 1989.
- FILLoux J.C. Des sciences pédagogiques aux sciences de l'éducation, Paris, *Orientations*, n° 37, 1971.



- GAGE N.L. editor, *Handbook of research on teaching*, Chicago, Rand Mac Nally, 1983.
- GAGE N.L. «Comment tirer un meilleur parti des recherches sur le processus d'enseignement ?» in *Hommage à De Landsheere*, Bruxelles, Labor 2000, 1986.
- HABERMAS J. *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987.
- HUBERMAN M., MILES A.M. *Qualitative data analysis*, SAGE, Beverley Hills, 1984, (version française, De Boeck, 1991).
- LERBET G. *Approche systémique et production de savoir*, Ed Universitaires, UNMFREO, 1984.
- MALGLAIVE G. *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.
- MIALARET G. *La formation des enseignants*, Paris, PUF, 1978.
- MIALARET G. Clôture. Colloque AFIRSE, Alençon, 1990.
- MORIN E. *La méthode*. t. 3. *La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 1986.
- PERRENOUD P. «Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants» in Colloque AECSE/INRP C2F. CNAM/ARCUFFE, Paris, 1990.
- POSTIC M. *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1977.
- POSTIC M., DE KETELE J.M. *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF, 1988.
- POSTIC M. Note critique G. Le Bouedec. Les défis de la formation continue. L'harmattan. *Revue française de Pédagogie*. INRP, Paris, n° 89, 1989.
- POURTOIS J.P., DESMET H. *Epistémologie et instrumentation en Sciences humaines*, Bruxelles, Mardaga, 1988.
- SCHON D.A. *The reflective practitioner*, London, Temple, 1983.
- SCHON D.A. *Educating the reflective practitioner*, New York, Basic Books, 1987.
- TOCHON V.F. «La pensée des enseignants : un paradigme en développement» in *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, 1989, n° 17, p. 75 à 97.
- TRAVERS R.W. editor, *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand Mac Nally, 1973.
- WITTRUCK M.C. editor, *Third Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, 1986.

