

## NOTES CRITIQUES

---

ALTET, Marguerite (1994). — *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF. — 264 p.

Pourquoi donc un tel titre ? À l'évidence, il ne correspond guère au contenu traité. *Observer les situations éducatives*, voire *Observation et formation des enseignants* auraient mieux convenu (mais ces formules étaient déjà prises par M. Postic et J.-M. De Ketele, dans la même collection des PUF...). Car, pour l'essentiel, l'ouvrage de Marguerite Altet est consacré à une observation-analyse de conduites pédagogiques d'enseignants de collège. Sans doute parle-t-on, en particulier dans la dernière partie (50 pages), de la formation professionnelle des enseignants. Mais le propos est somme toute général, réflexif et spéculatif. Sans doute aussi est-il fait référence (p. 146) à un stage Mafpen proposé en guise d'échange (p. 46) par M. Altet elle-même aux professeurs qui acceptaient d'être filmés dans leur classe. Mais les effets de ces deux jours de formation sur l'observation des pratiques pédagogiques et (surtout ?) de la demande explicite de M. Altet aux enseignants de modifier leur préparation et leur pratique, ne prétendent pas « valider expérimentalement » un modèle de formation (une seule séquence post-stage en guise d'évaluation et aucune mesure de performances effectives d'élèves puisqu'« *il ne s'agissait pas pour (M. Altet) de (se) situer dans une recherche processus-produit* » p. 70). Le transfert en formation initiale d'un dispositif de Formation continue à la Formation initiale en IUFM poserait sans doute des problèmes particuliers.

Pour M. Altet, la pédagogie est le cœur du métier ou de la profession d'enseignant. Elle en propose une définition, par contraste avec la didactique. Si enseigner c'est communiquer un contenu, la pédagogie concerne la communication, la relation interactive, en ce qu'elle est générale, « transdisciplinaire », indépendante des contenus eux-mêmes. Elle est centrée sur la gestion interactive du processus enseignement-apprentissage en classe, sur le sujet enseignant et ses méthodes d'enseignement. La didactique est centrée sur les contenus, sur le sujet-apprenant et ses méthodes d'apprentissage. « *La pédagogie porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonction-*

*nelle enseignant-élèves et de l'action de l'enseignant en situation ; la didactique porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant.* » (p. 7). La didactique s'arrêterait aux pratiques enseignantes (p. 17) et il n'y aurait pas à proprement parler d'intervention didactique des enseignants en situation. Si la didactique n'est pas bannie de la classe, c'est uniquement parce qu'elle a à voir avec les apprentissages-élèves.

Cette définition, comme toute définition, est discutable voire contestable. Si, comme le fait M. Altet avec les didacticiens des disciplines, on admet à titre d'hypothèse que l'apprentissage est fonction des contenus appris et que l'on n'apprend pas le français comme on apprend les mathématiques, n'est-il pas également légitime d'envisager que l'enseignement lui aussi est, au moins en partie, fonction de ces contenus et que l'on n'enseigne pas le français comme on enseigne les mathématiques ?

M. Altet adopte une « démarche de chercheur qui tente de prendre en compte toutes les variables relevant du processus enseignement-apprentissage » (p. 36 ; c'est nous qui soulignons). Elle n'en décide pas moins de ne pas retenir la « variable didactique » : « *Tout en reconnaissant son rôle essentiel, (elle) laisse de côté la variable didactique, structure disciplinaire, conceptuelle de la matière qui est traitée ailleurs par les chercheurs didacticiens des divers disciplines. Le nombre élevé de variables de la situation pédagogique (l') oblige à faire un choix et à restreindre volontairement certaines d'entre elles.* » (p. 44). Pourtant, la population des professeurs observés est contrastée (« littéraires » versus « scientifiques ») « *pour pouvoir identifier le rôle de la matière sur les processus cognitifs et socio-affectifs.* » (p. 46). Et les résultats montreront effectivement que les pratiques (pédagogiques) d'enseignement se différencient en fonction des disciplines enseignées.

Le travail présenté par M. Altet est impressionnant. Une masse considérable de données a été recueillie : 23 enseignants (12 de « lettres », 11 de « sciences » : mathématiques et biologie) ont été filmés trois ou quatre fois dans leur classe de 6<sup>e</sup> ou de 5<sup>e</sup> ; ces 115 séances de classe ont été suivies d'un entretien à partir du visionnement ; des questionnaires ont été proposés aux enseignants et aux élèves. Une approche de type systémique et une analyse multiréférentielle visent à permettre une lecture plurielle des situations. Neuf « *outils conceptuels d'analyse* » ont été mis au point :

1. grille d'analyse des interactions pédagogiques enseignant-élèves : fonction remplies par les comportements observés (dont 5 fonctions *didactiques* (sic) de l'enseignant) ;

2. guide de repérage des modes de communication professeur et élèves ;
3. répertoire des opérations cognitives des enseignants et élèves dans le processus de traitement de l'information ;
4. protocole « *verbal off line* » : entretien semi-directif avec les enseignants à partir de l'enregistrement de chaque séance de classe ;
5. analyse des protocoles verbaux en termes d'actes de langage (Searle) ;
- 5bis (?) cartes des concepts des enseignants (en fait, liste des mots clés de leurs « protocoles verbaux ») ;
6. questionnaire-élèves sur la séance qu'ils viennent de vivre ;
7. grille d'analyse linguistique du contenu des interactions ;
8. questionnaire sur les modes de planification du cours ;
9. *Q-sort* sur les conceptions pédagogiques.

La difficulté est de maîtriser une telle masse d'informations et de réaliser le projet annoncé : « *Tous ces outils ont été conjugués dans un modèle intégrateur qui en a combiné les résultats qualitatifs et quantitatifs pour aboutir à une recherche interprétative qui redonne la signification aux phénomènes.* » (p. 56).

Les résultats portent sur l'analyse intégrale de 39 séquences enregistrées auprès de 11 professeurs (6 « littéraires », 5 « scientifiques »).

L'analyse statistique (pp. 155-164) des corrélations entre le nombre des items correspondant aux catégories des diverses grilles d'observation donne parfois lieu à une interprétation quasi causale qui va au delà du constat de corrélation. Par exemple : « *une dépendance fonctionnelle existe donc bien entre les actes pédagogiques des enseignants et les actes d'apprentissage induits chez les élèves : ce que font les enseignants détermine ce que font les élèves et comment ils apprennent* » (p. 158). Cette interprétation serait d'ailleurs à nuancer par l'examen des quelques histogrammes individuels reproduits aux pages 67-69 : un même profil de conduites-élèves se répète, alors que le profil des conduites-enseignant change très nettement ; un profil comparable apparaît chez les élèves de deux classes, alors que les profils de leur enseignant semblent différents...

Les analyses statistiques mettent également en évidence toute une série de différences significatives entre les enseignants « littéraires » et les « scientifiques ». Le didactique fait ainsi retour : la discipline enseignée et/ou les activités menées dans cette discipline ne peuvent pas ne pas être prises en compte. Les frontières posées *a priori* entre le pédagogique et le didactique sont sans doute à reconsidérer.

L'analyse qualitative se réduit à l'étude de cas de trois professeurs de français uniquement (pp. 165-183). De même, l'interprétation des résultats par l'« approche systémique » ne concerne que ces trois professeurs

dont M. Altet « restitue le fonctionnement pédagogique » (pp. 187-196). Ces résultats peuvent paraître minces au regard de l'ampleur du dispositif mobilisé. Sans doute est-ce le prix à payer quand, épistémologiquement, on préfère la compréhension à l'explication.

Au total, un livre qui ne veut pas imposer des recettes au nom de « vérités scientifiquement établies », même si M. Altet a ses préférences qu'elle préconise plus ou moins ouvertement : « *Le mode interactif véritable n'est pas encore entré dans les mœurs pédagogiques* » (p. 90) ; « *Nous regrettons que (le questionnement) soit si systématiquement utilisé...* » (p. 122) ; etc. Un livre pas toujours facile à lire (M. Altet aime les phrases longues et la parataxe...), mais assurément riche et stimulant.

Dominique Guy BRASSART  
Université de Lille III

FERRY, Gilles (1994). – *Partance. Suivi de Histoire de vie, formation et pratique littéraire* de Daniel Hameline. L'Harmattan. Savoir et Formation. – 295 p.

Un livre rare et singulier. Rare car réunissant deux figures auxquelles les Sciences de l'éducation doivent beaucoup : le second terme n'est pas totalement épuisé par le premier. La présence de ces deux patronymes sur la couverture d'un livre nous restitue une filiation qui sait épouser les luttes et les débats de son temps, sans cependant s'y réduire. Un livre rare, donc.

Mais singulier, *Le Partance* de Gille Ferry salue l'avènement d'un Ferry qui se risque à la littérature. Non pas dans une œuvre de pure fiction, mais dans le genre autobiographique, dont les historiens nous apprendront peut-être un jour qu'il s'est imposé, en cette fin de siècle, comme le genre littéraire majeur.

Que *Partance* soit édité dans une collection intitulée Savoir et Formation ne va de soi que pour ceux qui connaissent le Ferry des *Trajets de la formation*, ou celui de *La pratique du travail en groupe* (édités chez Dunod). Les quelque vingt années de vie qui nous sont contées là (le récit débute à la fin des années dix et se clôt en 1941) ignorent tout du Ferry que nous connaissons aujourd'hui. L'auteur esquisse le ridicule de s'y traiter en miniature, qui reviendrait à fourguer le futur créateur de l'Institut des Sciences de l'éducation de l'Université de Paris X Nanterre dans quelques culottes courtes, déjà habitées par le génie de la chose éducative !