
Symposium : Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique

L' « effet chercheur » dans l'observation des pratiques enseignantes : entre rationalité et subjectivité.

Marie-France Carnus*

** GRIDIFE ERTe 64 IUFM Midi-Pyrénées
CREFI-T, EA 799, Université Paul Sabatier
F-31 Toulouse
Réseau OPEN
marie-france.carnus@toulouse.iufm.fr*

RÉSUMÉ. En s'appuyant sur une étude portant sur l'analyse didactique et clinique du processus décisionnel de l'enseignant, cette contribution se propose de montrer qu'au-delà de la stratégie de recueil et de traitement des données issues de l'observation des pratiques enseignantes la subjectivité du chercheur se combine de manière plus ou moins avouée à la démarche scientifique qu'il a choisie. Prendre en compte la posture du chercheur amène à évoquer les dimensions éthique et déontologique de la recherche sur les pratiques enseignantes. C'est aussi en quelque sorte une façon « d'objectiver la subjectivité » du chercheur – subjectivité constitutive des objets, théories, démarches, matériel et résultats de sa recherche, subjectivité empreinte d'une histoire et d'une trajectoire singulière.

MOTS-CLÉS : effet chercheur, sujet, rationalité, objectivité, subjectivité, didactique clinique.

1. Introduction

Les méthodologies de la recherche sur les pratiques enseignantes sont dépendantes du modèle théorique auquel elle se réfère. La cohérence – voire la congruence – entre des options conceptuelles et méthodologiques est un critère de validité scientifique de la recherche. Par ailleurs, en fonction du statut prescriptif, descriptif ou explicatif accordé aux travaux de recherche, le choix des méthodes d'investigation diffère : méthode quantitative, méthode qualitative, observation systématique, observation participante, entretiens dirigés, non dirigés, questionnaires, études de cas, protocoles expérimentaux, quasi expérimentaux, cliniques, etc.

Toutefois, quelles que soient les intentions de recherche, « il n'y a pas qu'une seule méthode qui soit capable de produire des énoncés crédibles à propos de n'importe quel objet ou problème »¹. La complémentarité des approches quantitatives et qualitatives peut apparaître au chercheur, à moment donné, comme une nécessité permettant d'élaborer des stratégies d'investigation plus pertinentes et cohérentes au regard de l'objet de recherche complexe que constituent les pratiques enseignantes.

Cette complexité impose des contraintes méthodologiques qu'il convient de cerner et de gérer « au mieux » afin de tenter de comprendre, dans leur ensemble, des situations « socialement objectivées » afin d'extraire des phénomènes observés « une causalité locale et contextuelle »². Dans une visée descriptive, compréhensive et explicative, l'enjeu est de « découvrir la logique, la dynamique ou la cohérence » des pratiques enseignantes afin de contribuer « au développement d'un domaine de connaissances »³.

Ainsi, en fonction des objectifs qu'il s'est fixés et des théories auxquelles il se réfère, tout chercheur se crée et/ou s'impose un espace de libertés ou de contraintes dans la détermination et la mise en œuvre de ses options méthodologiques. Au travers d'illustrations, c'est cet espace que je souhaite interroger ici dans ses aspects structurels, fonctionnels et dynamiques. Si « reconnaître ses orientations méthodologiques c'est donc souvent reconnaître ses limites »⁴, en contre partie, cette « spécialisation méthodologique » permet, me semble-t-il, de créer des conditions originales et authentiques pour l'étude des pratiques enseignantes. Ainsi,

¹ Van Der Maren, J.M., *Méthode et évaluation des pratiques de recherche en Education*, Document ronéoté, Montréal, Département d'études en éducation et administration de l'éducation, Université de Montréal, 1989, p. 91.

² Van Der Maren, J. M., 1989, *ibid.*

³ Legendre, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 1993.

⁴ Van Der Maren, J.M., 1989, *op. cit.*, p. 115.

« le chercheur n'a pas à avoir honte de ses préférences ... quand il les respecte, elles indiquent sa force et balisent sa crédibilité »⁵.

2. Problématique

« Dans les métiers de l'humain, tout déni de la complexité, de la part d'irrationnel aussi bien que de la pluralité des rationalités en jeu renforce une fiction qui empêche de penser les pratiques »⁶. Pour le chercheur, « penser les pratiques enseignantes » consiste à élaborer une démarche qui articule des choix conceptuels et méthodologiques. L'observation et l'analyse des pratiques se spécifient dans une stratégie qui signe un acte authentique de la part du chercheur. Au-delà de la démarche, se trouve ou parfois se cache une posture qui mériterait bien des fois d'être définie. Cette posture peut être caractérisée par la prise en compte plus ou moins explicite et assumée des « perturbations » occasionnées chez les praticiens par les dispositifs⁷ mis en place par le chercheur⁸ pour recueillir et traiter le matériel de recherche – autrement dit par la reconnaissance d'un « effet – chercheur » sur, dans et pour la recherche. La conscience et l'analyse de cette posture permet alors de contrôler davantage l'inférence⁹ dans le recueil et le traitement des informations et ainsi de relativiser la portée des résultats produits.

Prendre en compte la posture du chercheur amène à évoquer les dimensions éthique et déontologique de la recherche sur les pratiques enseignantes. C'est aussi en quelque sorte une façon « d'objectiver la subjectivité » du chercheur – subjectivité constitutive des objets, théories, démarches, matériel et résultats de sa recherche, subjectivité empreinte d'une histoire et d'une trajectoire singulière.

Je voudrais ici montrer qu'au-delà de la stratégie de recueil et de traitement des données issues de l'observation et de l'analyse des pratiques enseignantes, quelle soit d'apparence à dominante quantitative ou qualitative, expérimentale ou clinique la subjectivité du chercheur se combine de manière plus ou moins avouée à la démarche scientifique qu'il a choisie. Autrement dit, le chercheur fait partie intégrante des dispositifs de recherche qu'il conçoit et met en œuvre.

Défendre la subjectivité du chercheur me conduit naturellement à l'examen de ma propre expérience au travers d'une étude portant sur l'analyse didactique et

⁵ Van Der Maren, J.M., 1989, op. cit., p. 116.

⁶ Perrenoud, P., Enseigner dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Paris, ESF, 1996, p. 42.

⁷ Les dispositifs renvoient aussi bien aux aspects matériels qu'humains.

⁸ Observateur et analyste.

⁹ Pour De Ketele et Roegiers, l'inférence est la tendance à donner du sens aux informations. De Ketele, J.M., Roegiers, X., Méthodologie du recueil d'information, Bruxelles, De Boeck, 1996.

clinique du processus décisionnel de l'enseignant¹⁰. L'analyse des aspects dynamiques de cette étude liés à l'évolution de ma trajectoire de chercheur me permet de pointer d'une part les aspects structurels de la recherche (les objets, questions et options conceptuelles et méthodologiques) en même temps que les aspects fonctionnels renvoyant aux effets des dispositifs sur les acteurs (praticiens et chercheur) et les résultats produits.

3. Analyse des aspects dynamiques de la recherche.

3.1. Epistémologie de la recherche

L'étude qui sert de support à cette démonstration se situe dans le champ de la didactique clinique de l'EPS. Menée dans le cadre d'une méthodologie d'ingénierie didactique¹¹, elle tente de rendre un peu moins opaque le processus décisionnel¹² de l'enseignant d'EPS. L'enseignement – apprentissage (E/A) de la gymnastique en milieu scolaire y est central. Les prémices de cette recherche remontent en 1996 année au cours de laquelle j'ai pris la décision de m'engager dans une thèse que j'ai soutenue en mars 2001.

La relecture dans l'après-coup du préambule du mémoire de thèse¹³ en dit long sur la relation intime¹⁴ qui lie le chercheur à sa recherche : « *En tant qu'élève gymnaste, j'ai découvert cette activité physique et sportive et j'ai alors développé un goût certain à la pratiquer à l'école et également à l'extérieur dans différents clubs sportifs. Malgré la rigueur nécessaire et les efforts consentis, les apprentissages ont toujours été synonymes de plaisir. C'est certainement « l'amour » pour la gymnastique qui a fait naître en moi la vocation pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive... »*
« *En tant qu'étudiante à l'UFR STAPS de Toulouse, la formation initiale m'a permis de porter un nouveau regard sur la gymnastique. Tout en conservant le goût*

¹⁰ Carnus, MF., « Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés », Thèse de doctorat non publiée, sous la direction d'A. Terrisse, Université Paul Sabatier, Toulouse, 2001

¹¹ Méthodologie importée de la didactique des mathématiques et remaniée pour les besoins de cette recherche.

¹² Le processus décisionnel de l'enseignant renvoie à l'ensemble des déterminants, des opérations et des constituants qui lui permettent et le conduisent, à n'importe quel moment donné de la situation didactique et dans un contexte singulier à prendre une décision (Carnus, 2001).

¹³ Lui-même écrit dans l'après-coup.

¹⁴ M Prudhomme parle de relation sinon passionnée du moins passionnelle du sujet chercheur à sa recherche. Prudhomme, M., « *La subjectivité : élément pour une éthique de la recherche* », Journée d'étude « la relation du sujet chercheur à la recherche », Lyon, 7 juin 2002.

d'une pratique personnelle, l'alternance théorie – pratique a amorcé les rouages d'une autre compréhension, technique, didactique et pédagogique. Ceci a suscité l'envie d'en savoir davantage... »

« Devenue enseignante d'EPS, je me suis très vite heurtée aux difficultés de l'enseignement – apprentissage de la gymnastique en milieu scolaire. Au-delà de la précarité des conditions matérielles, l'échec de certains élèves, source première de démotivation, m'a profondément questionné. Je suis allée parfois chercher quelques réponses dans la formation continue. Ce long passage par le statut d'enseignant m'a appris, entre autre, que la transmission de contenus est un art difficile et qu'il ne suffit pas d'avoir l'intention de transmettre pour transmettre effectivement. J'ai également compris que l'envie d'enseigner n'est pas forcément corrélée avec l'envie d'apprendre. Enfin, si le désir d'apprendre est un préalable nécessaire, il n'est hélas pas suffisant pour que les élèves apprennent réellement. Apprendre reste une énigme et tout enseignement - apprentissage devient alors un « mystère » que la didactique tente de rendre moins opaque... »

« Aujourd'hui formatrice à l'IUFM de Toulouse, de nouvelles questions nourrissent et suscitent encore ma curiosité. Comment « armer » les futurs enseignants pour enseigner aujourd'hui la gymnastique à un public scolaire hétérogène dont les attentes de plus en plus diversifiées contrastent bien souvent avec la rigueur nécessaire imposée par la pratique de la gymnastique ? Sans doute, de nouvelles entrées sont à chercher et à explorer. Gageons que la plupart d'entre elles ne soient pas des échappatoires ou les signes déguisés d'un certain renoncement à l'enseignement d'une activité en crise dans le monde scolaire. Face aux obstacles à l'apprentissage, les obstacles à l'enseignement sont pour certains enseignants novices ou expérimentés insurmontables...

« C'est en tant que chercheuse en didactique de l'EPS que je tente ici d'apporter quelques réponses à certaines de mes interrogations. Afin de mieux comprendre, ou de comprendre différemment, la complexité des phénomènes en enseignement – apprentissage en gymnastique scolaire, mon intention première est avant tout de décrire les faits didactiques dans leur singularité et leur authenticité. »

La dernière phrase du préambule met en exergue la part de subjectivité du chercheur dans la construction de son objet de recherche :

« Ainsi, le travail présenté dans ce mémoire plonge ses racines dans plus de trente ans d'activités et d'expériences diverses liées à la gymnastique. Activités autant impossibles à dissocier qu'à oublier. »

3.2. Options conceptuelles et méthodologiques

3.2.1. Intentions et questions de recherche

L'ancrage est résolument didactique et comme il est dit dans le préambule, « l'intention première » est « avant tout » de « décrire les faits didactiques » pour « mieux comprendre ou comprendre différemment la complexité des

phénomènes... ». Vaste entreprise qui dans le cadre de la ternarité¹⁵ – constitutive du didactique – m’a contrainte à privilégier une entrée. L’entrée par « *le pôle enseignant* » s’est alors imposée à moi avec l’ambition modeste de « *sortir de l’ombre l’activité de l’enseignant* ». Au travers de l’observation de pratiques d’enseignants mon projet¹⁶ s’est construit autour de l’objectif de rendre compte du processus décisionnel de l’enseignant dont la décision n’est que la partie visible. Autrement dit, sortir de l’ombre pour voir ce que l’on ne peut pas voir directement... Et ce, en allant observer des enseignants... Etrange complexité paradoxale autour de laquelle se sont articulées trois questions :

- Quelles sont les intentions de l’enseignant ?
- Quelles décisions prend-il dans l’interaction ?
- Et quels effets sur les contenus d’enseignement ?

De l’objet aux questions de recherche, la logique est complexe et ne peut se comprendre – une fois de plus – qu’en prenant en compte la subjectivité du chercheur dont on trouve les traces dans le chapitre introductif de la thèse :

« Les prémices de cette recherche remontent en 1992 où, dans le cadre d’un mémoire professionnel, nous nous sommes intéressés à la logique du sujet apprenant en gymnastique. /.../ Deux ans plus tard, cette première intrusion dans la recherche en didactique a abouti sur un approfondissement de cette étude donnant lieu à un mémoire de maîtrise STAPS¹⁷/.../ Cette première étape descriptive et compréhensive se focalise sur l’analyse de l’articulation entre la logique du sujet apprenant qui s’approprie le savoir activement, singulièrement et progressivement, et la logique de la matière à enseigner nécessitant une structuration permettant à l’élève l’accès à un savoir socialisé/.../ Après avoir été tentés par une étude de reproductibilité, nous avons très vite acquis la certitude que la prescription était utopique.../ ... à cette époque, nous prenions également conscience du décalage entre l’intention et l’action effective dans la transmission... De nouvelles méthodologies d’investigation étaient à chercher... »

Nos questions se focalisaient alors de plus en plus sur l’enseignant d’EPS, « *Un sujet enseignant qui décide comme il peut avec ce qu’il est et ce qu’il sait* ». Sans doute que nos activités débutantes en formation initiale et continue étaient à l’origine d’une grande part de ce questionnement renouvelé. Toujours ancrés dans une approche ternaire et systémique, il nous restait alors, pour compléter notre examen de la complexité de l’E/A en gymnastique, à identifier des stratégies et à décrire les démarches effectives des enseignants d’EPS face aux problèmes de

¹⁵ Trois instances constituent ce qu’on a coutume d’appeler le système didactique : le savoir – l’enseignant et l’élève. Quelle que soit l’entrée dans le système, la recherche en didactique doit rendre compte de ces trois instances.

¹⁶ Il aura fallu plus de deux ans pour préciser ce projet – sans cesse remanié.

¹⁷ Carnus, M.F. « L’évolution des perceptions visuelles et statésiques au cours de l’apprentissage de l’appui tendu renversé. Une étude en didactique de l’EPS. », mémoire de maîtrise STAPS, sous la direction d’A. Terrisse, UPS, Toulouse, 1994.

repérage rencontrés par leurs élèves en gymnastique. Cette identification passait, entre autre, par l'observation et l'analyse des pratiques effectives d'enseignants d'EPS.

Notre conviction première était alors que le processus décisionnel est un phénomène singulier, intime, propre à l'enseignant.

3.2.2. Une recherche en didactique clinique

Ainsi, en amont des choix méthodologiques permettant de rendre compte de ce processus intime, ces orientations de recherche entraînent de fait une première nécessité. Celle de l'approche clinique en didactique que l'on peut définir et qualifier de plusieurs façons. L'intérêt pour « le sujet singulier dans sa dynamique à la fois psychique et sociale »¹⁸, un travail « au cas par cas, au un par un »¹⁹, ou encore « la prise en compte a priori et a posteriori du point de vue du sujet »²⁰, il s'agit ici du sujet enseignant.

Et cette première nécessité en entraîne une autre : celle de la convergence entre des options conceptuelles et des options méthodologiques. Postuler pour la singularité du sujet enseignant et le mettre au cœur de nos analyses didactiques amène à se questionner autour d'une théorie du sujet enseignant en didactique²¹ : un sujet singulier marqué par son histoire, un sujet assujéti par et dans l'institution scolaire, un sujet divisé notamment entre une « sphère privée » et une « sphère publique » qui constitue son épistémologie personnelle et professionnelle. Ainsi, cette théorie intègre explicitement la dimension de l'inconscient, source de nombreuses divisions chez le sujet – enseignant. Cette « *hypothèse freudienne* »²² permet, entre autre, d'éclairer la part d'insu dont nous avons fait à maintes reprises le constat – notamment dans le remaniement des contenus d'enseignement. Cette deuxième nécessité est de nature à infléchir notre trajectoire. Nous entrons là dans une démarche clinique dans la recherche en didactique qui marque les prémices de la constitution d'une orientation que nous souhaitons développer²³ parce qu'elle

¹⁸ Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N., Pour une clinique du rapport au savoir, Paris, L'Harmattan, 1996.

¹⁹ Terrisse, A., « La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement – apprentissage : le point de vue de la clinique », Carrefour de l'éducation n°7, Amiens, 1999, pp. 62-87.

²⁰ Carnus, M.F., Le sujet enseignant en didactique clinique, dans le symposium animé par A Terrisse, la question du sujet en didactique de l'EPS, Colloque de l'ARIS, Intervenir dans les AOS, pratiques, recherches, formations, 20, 21 et 22 Janvier 2005, Louvain la Neuve, Belgique, 2005.

²¹ Carnus, M.F., La prise en compte du sujet dans la recherche en didactique, vers une didactique clinique : intérêt, difficultés, limites. 5^{ème} congrès international de l'AECSE d'actualité de la recherche, Paris les 31 Août et 1, 2, 3 et 4 septembre 2004.

²² Sauret, « Freud et l'inconscient », les éditions Milan, 2000.

²³ Dans le cadre de l'AP3E du LEMME.

apporte un autre éclairage des pratiques : celui de la didactique clinique. Avec ses concepts et ses méthodes ayant recours à la complémentarité des analyses quantitatives et qualitatives.

C'est à ce stade où j'en étais consciemment au moment où dans le cadre de travaux du sous-groupe OPEN²⁴ nous avons décidé de reprendre un extrait de corpus de ma thèse : il s'agissait d'un entretien que j'avais réalisé il y a plus de 6 ans avec une enseignante « madame A » dans le cadre de la complémentarité des approches quantitatives et qualitatives... Sans entrer dans le détail, cette analyse « après-coup » a révélé de nombreux effets suscités par la situation d'entretien qui n'est autre en fait qu'une situation d'interaction entre deux sujets...

Cette « révélation » ouvre la porte à une troisième nécessité. Celle qui engage résolument dans la construction d'une posture clinique qui consiste à intégrer explicitement a priori et a posteriori la subjectivité du chercheur à plusieurs niveaux : ses choix d'objets de recherche, ses options conceptuelles et méthodologiques, ses hypothèses interprétatives. C'est ce questionnement qui m'anime aujourd'hui et qui est de nature à infléchir à nouveau mon itinéraire de chercheur. Cette réflexion conduit à envisager, du point de vue épistémologique, la part respective de la subjectivité et de la rationalité du chercheur « *lorsqu'il s'applique à démêler l'écheveau de son objet de recherche* ». ²⁵

3.3. L'effet chercheur sur les données recueillies et produites

Cette posture est de nature à questionner et orienter les choix méthodologiques. Comment rationalité et subjectivité interagissent-ils sur les données recueillies et produites dans et par la recherche sur les pratiques enseignantes ? Quelles « perturbations » sont occasionnées chez les sujets observés par les dispositifs mis en place par le chercheur pour recueillir et traiter le matériel de recherche ? Difficiles et épineuses questions auxquelles nous ne pouvons ici proposer que des réponses singulières. Délicates questions qui montrent combien le débat « quantitatif qualitatif » est non seulement dépassé mais pourrait en cacher un autre en lien avec l'épistémologie du chercheur.

²⁴ Sous groupe travaillant depuis quatre ans autour du thème « *quantitatif – qualitatif : une synergie est-elle possible ?* »

²⁵ Prudhomme, M., 2002.op.cit.

Reprenons notre étude portant sur le processus décisionnel de l'enseignant d'EPS. Sans entrer dans le détail du dispositif méthodologique, la stratégie d'investigation s'appuie sur une « méthodologie d'ingénierie didactique »²⁶ (MID) qui combine différentes techniques de recueil et de traitement de diverses données. Contrairement à la stratégie qui consiste à aller observer des séances dites « ordinaires », « en situation naturelle » ce qui a priori pourrait apparaître plus « écologique »²⁷, cette méthodologie consiste à concevoir puis à négocier un « script didactique » avec des enseignants volontaires puis les observer en interaction avec leurs élèves.

Dans un souci de rationalité, cette méthodologie m'est apparue alors la plus pertinente dans la mesure où elle permet d'accéder plus en détail aux intentions des enseignants afin d'en mesurer les écarts avec les décisions prises dans l'interaction avec les élèves. La mise en tension entre une analyse a priori et a posteriori révèle les effets du processus décisionnel sur les contenus enseignés et répond – en partie – aux questions de recherche. Par ailleurs, dans le cadre d'une étude de cas croisés le rapprochement des données s'avère a priori plus fiable dans la mesure où les scénarios didactiques sont au départ identiques.

Cette méthodologie comporte quatre phases évolutives²⁸ et combine un ensemble de techniques de recueil d'informations : questionnaires, observation et entretiens. Le traitement²⁹ s'appuie sur la complémentarité des analyses quantitatives et qualitatives. Comme le signale Devereux, « *tout spécialiste du comportement dispose de certains cadres de référence, de certaines méthodes et de certains procédés qui peuvent incidemment aussi réduire l'angoisse éveillée par ses données et, partant, lui permettre de fonctionner de manière efficace* »³⁰. Ainsi, le dispositif méthodologique renvoie à la fois à une stratégie personnelle de recherche et un ensemble de manœuvres défensives élaborées plus ou moins consciemment par le chercheur à des fins d'efficacité.

²⁶ Artigue, M., *Ingénierie didactique*, Recherche en didactique des mathématiques, 9/3, 1990, pp. 283-307.

²⁷ Et par là même entraîner moins de perturbations ?

²⁸ Des analyses préalables sur lesquelles s'appuient les options de l'ingénierie, l'analyse a priori des options négociées de l'ingénierie, la mise à l'épreuve in situ des options négociées de l'ingénierie et l'analyse a posteriori en phase interactive.

²⁹ Que nous ne développerons pas ici. Le quantitatif nuance et pondère le qualitatif.

³⁰ Devereux, G., *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Flammarion, 1980, p. 129.

Nombreuses sont les « perturbations » induites par ce dispositif. Les premières que j'ai perçues dès le départ renvoient au caractère « manipulateur »³¹ de la méthodologie qui pose le problème de la distance entre les options de l'ingénierie et les pratiques usuelles des enseignants volontaires. L'envie de collaborer peut pousser les enseignants à accepter certaines options de l'ingénierie méconnues ou inconnues ou encore contraires à leur habitus. Ces effets provoqués par le dispositif méthodologique ont été pris en compte à deux niveaux : dans le recueil des données par l'ajout d'entretiens de négociation (pour diminuer la distance) et d'autre part dans l'interprétation de certains résultats : le désir de collaborer ayant conduit à des écarts importants entre intention et décision.

D'autres « perturbations » me sont apparues après-coup et ont été plus ou moins prises en compte dans l'interprétation ou dans la reconnaissance des limites du travail. Elles renvoient à des phénomènes liés à l'intersubjectivité particulièrement saillants dans les entretiens³². En effet, et malgré un effort important de rationalisation dans l'explicitation des conduites d'entretien, malgré la variété des techniques utilisées (directif, semi directif, non directif) au regard des données à recueillir, la relecture dans l'après-coup des entretiens avec les enseignants est révélatrice d'effets suscités³³ par la situation d'interaction entre le praticien, expert en gymnastique et expérimenté et l'observateur – analyseur – interviewer - lui aussi sujet - qui porte plusieurs « casquettes » : chercheur, formateur, collègue, expert dans l'activité.

A titre d'illustration, voici un extrait d'entretien « d'après-coup » avec une des enseignante volontaire : madame « C » réalisé six semaines environ après la fin de la séquence d'enseignement. Ces entretiens consistent à revenir sur certains événements vécus afin d'accéder au point de vue du sujet enseignant ainsi qu'à la part d'insu dans les remaniements des contenus d'enseignement – remaniements dont nous avons fait le constat pour les trois enseignants observés. Dans cet extrait, le sujet chercheur aborde une option de l'ingénierie qui porte sur l'emploi de certaines notions et notamment le repérage³⁴.

³¹ En référence à De Ketele et Roegiers (1996) peut en effet assimiler la MID à une « situation naturelle manipulée ».

³² Mais également dans les situations d'observation.

³³ Aussi bien chez les praticiens que chez le chercheur. Nous pointons ici des phénomènes transférentiels et contre transférentiels.

³⁴ La même question a été posée aux trois enseignants. Il s'agit du repérage visuel et proprioceptif que nous avons identifié à la fois comme un obstacle à l'apprentissage et à l'enseignement.

Chercheur (Ch) : « *La dernière question que je voulais te poser est relative à certaines notions que tu étais censée aborder avec les élèves, notamment celles de repères et de maintien que tu n'abordes pas de manière explicite avec les élèves. Tu y viens de manière très implicite mais pas explicitement comme tu fais pour les alignements ou pour le gainage...* »

.../...

C : « *Parce que tu veux dire que je... que par rapport aux autres notions sur lesquelles j'interviens...heu...explicitement comme tu dis...l'alignement, le gainage, les verrous plutôt que les charnières, le bassin, les épaules, c'est vrai que ça c'est des choses que j'ai dites aux élèves, j'ai employé les mots...c'est vrai que les notions de repères et de maintien...qui étaient pourtant dans ce lot ...que je voulais aborder...c'est vrai que je les ai pas abordées de la même façon...parce qu'en fait pour moi, ça c'est implicite ça.. ; ça fait partie peut être des choses qui sont implicites et que...le gamin doit trouver par lui-même, je sais pas...à partir des situations qui sont heu... »*

Ch : « *Donc, tu penses que c'est implicite...* »

C : « *Et bien tu vois, je suis assez surprise là... et ben si je ne l'ai pas dit c'est que...ben oui, je pense que c'est implicite...et ben...* »

Ch : « *Est-ce que tu es surprise de voir que tu n'en parles pas, finalement on peut dire que c'est un peu à ton insu...* »

C : « *Ah oui...je suis surprise...totalement...finalement en fait, quand on parle...on n'est pas toujours conscient de ce qu'on raconte aux élèves.. ; tout à fait...et il y a des choses sur lesquelles on insiste et des choses sur lesquelles on n'insiste pas mais en fait...te dire pourquoi...c'est sûr que si j'avais approfondi davantage...en fait, ces notions là sont moins évidentes à...à définir...* »

Ch : « *Et est-ce que tu crois que c'est lié à la classe ou bien est-ce que c'est lié à autre chose...* »

.../...

C : « *Peut être, mais en dehors d'aujourd'hui, je n'avais jamais fait cette analyse...* »

3.4. L'élaboration des énoncés interprétatifs

Au bout de ce cheminement³⁵ tentant de relier rationalité et subjectivité, de l'objet aux questions de recherche, des choix conceptuels aux choix méthodologiques, du recueil au traitement des données, le chercheur livre alors ses interprétations. Part subjective certainement la plus assumée, car la plus socialement légitimée dans le processus de recherche, l'interprétation et ses énoncés demeurent le point de vue, à un moment donné du chercheur. A ce titre, les énoncés interprétatifs qu'ils soient issus de traitements quantitatifs et/ou qualitatifs n'en restent pas moins des hypothèses qui seront nécessairement remaniées et remises en question dans l'après-coup. Souvent, le recours à la triangulation des données, gage

³⁵ M Prudhomme parle d'aventure.

de validité scientifique, vient à l'appui des énoncés interprétatifs soulignant un souci latent et constant de recherche de rationalité. Dans l'étude didactique et clinique du processus décisionnel, la triangulation se situe à plusieurs niveaux : à l'échelle temporelle, les données relatives au déjà-là, l'épreuve et l'après coup sont croisées³⁶ ; au niveau des méthodes et des techniques : questionnaires, observation et entretiens fournissant des données complémentaires parfois convergentes parfois divergentes. Enfin, au-delà du croisement des analyses quantitatives et qualitatives, le point de vue du chercheur est « confronté » au point de vue de l'observateur – forcément différent du fait des positions asymétriques de l'un et de l'autre. Cette dernière « technique » permet d'aller plus loin dans l'interprétation, de la questionner, la conforter ou le remettre en question mais aussi, d'autre part, de satisfaire en quelque sorte un besoin d'assurance ou de réassurance dans la phase ultime de sa recherche. Nous illustrons là encore une forme d'interaction entre rationalité et subjectivité.

4. En guise de conclusion provisoire...

Arrivés au terme de cette contribution, nous avons conscience de n'avoir qu'effleuré la question de la tension entre rationalité et subjectivité dans la recherche sur les pratiques enseignantes. Nous faisons ici l'hypothèse que l'objectivité est à chercher dans la reconnaissance et la gestion de cette tension constitutive de toute recherche. De l'objet de recherche à l'interprétation des résultats, cette tension s'exerce en amont et en aval des choix méthodologiques.

A l'instar de Devereux nous pensons alors que « ce n'est pas l'étude du sujet, mais celle de l'observateur qui donne accès à l'essence de la situation d'observation »³⁷. La reconnaissance d'un « effet chercheur » dans l'observation des pratiques enseignantes nous a conduits alors à considérer trois types de données :

- « Le comportement du sujet.
- Les “perturbations” induites par l'existence de l'observateur et par ses activités dans le cadre de l'observation.
- Le comportement de l'observateur : ses angoisses, ses manœuvres de défense, ses stratégies de recherche, ses “décisions” ».³⁸

³⁶ Les trois temps de la méthodologie en didactique clinique.

³⁷ Devereux, G., « De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement, Flammarion, 1980, p. 19.

³⁸ Devereux, G., *ibid.*, p. 19.

5. Bibliographie

- Artigue, M., *Ingénierie didactique*, Recherche en didactique des mathématiques, 9/3, 1990, pp. 283-307.
- Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Carnus, M.F. « L'évolution des perceptions visuelles et statesthésiques au cours de l'apprentissage de l'appui tendu renversé. Une étude en didactique de l'EPS. », mémoire de maîtrise STAPS, sous la direction d'A. Terrisse, UPS, Toulouse, 1994.
- Carnus, M.F., « Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés. », Thèse de doctorat non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse, 2001.
- Carnus, M.F., La prise en compte du sujet dans la recherche en didactique, vers une didactique clinique : intérêt, difficultés, limites. *5^{ème} congrès international de l'AECSE d'actualité de la recherche*, Paris les 31 Août et 1, 2, 3 et 4 septembre 2004.
- Carnus, M.F., Le sujet enseignant en didactique clinique, *symposium animé par A Terrisse, la question du sujet en didactique de l'EPS, Colloque de l'ARIS, Intervenir dans les AOS, pratiques, recherches, formations*, 20,21 et 22 Janvier 2005, Louvain la Neuve. Belgique, 2005.
- De Ketele, JM., Roegiers, X., *Méthodologie du recueil d'information*, Bruxelles, De Boëck, 1996.
- Devereux, G., *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Flammarion, 1980.
- Legendre, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 1993.
- Loizon, D., Le sujet chercheur, entre objectivation du fait didactique et attachement à l'objet de recherche, *symposium animé par A Terrisse, la question du sujet en didactique de l'EPS, Colloque de l'ARIS, Intervenir dans les AOS, pratiques, recherches, formations*, 20,21 et 22 Janvier 2005, Louvain la Neuve. Belgique, 2005.
- Perrenoud, P., *Enseigner dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, 1996.
- Prudhomme, M., « *La subjectivité : élément pour une éthique de la recherche* », Journée d'étude « la relation du sujet chercheur à la recherche », Lyon, 7 juin 2002.
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement – apprentissage : le point de vue de la clinique. *Carrefour de l'éducation*, n°7, 62-87.
- Terrisse, A., « *Epistémologie de la recherche clinique en sport de combat* », Recherches en sports de combat et en arts martiaux, sous la direction de A. Terrisse. Paris. Editions Revue EPS, 2000, pp 95-108
- Sauret, « *Freud et l'inconscient* », les éditions Milan, 2000.
- Van Der Maren, J.M., *Méthode et évaluation des pratiques de recherche en Education*, Document ronéoté, Montréal, Département d'études en éducation et administration de l'éducation, Université de Montréal, 1989.