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

La question de la validation en didactique clinique de l'EPS

André Terrisse

*AP3E LEMME (E A 3692)
Université Paul Sabatier, Toulouse
ERTe 46, GRIDIFE,
IUFM Midi-Pyrénées, Toulouse
terriss@cict.fr*

RÉSUMÉ.

La question de la validation scientifique des recherches en sciences de l'éducation se pose pour toute recherche qui tente de rendre compte des pratiques des enseignants, ce qui est le cas des travaux du réseau OPEN, en particulier du groupe quantitatif-qualitatif. Il sera fait état, dans un premier temps, des modalités de traitement des données utilisées dans ce groupe. Dans un second temps, seront développées les conséquences méthodologiques des recherches menées, au sein du LEMME, dans le groupe AP3E, in situ et au cas par cas, soit avec une posture clinique. Ainsi seront développées l'intérêt de l'utilisation de la temporalité et seront présentés les cadres d'analyse permettant de dépasser le cas observé.

MOTS-CLÉS : pratique des enseignants ; didactique clinique ; validation scientifique ; enseignement de l'EPS ; cadre d'analyse.

1. Introduction

Dans le cadre du symposium : « observation des pratiques enseignantes : objectivation et subjectivité » se pose, pour chaque chercheur, la question de la validation des travaux portant sur l'analyse des pratiques, question récurrente pour toute communauté scientifique.

Dans mon groupe de travail, l'AP3E du LEMME, nous analysons les pratiques des enseignants d'EPS, notamment celles des débutants, d'un point de vue clinique, soit au cas par cas, avec des références théoriques et des méthodologies qui s'inscrivent dans ce champ (Terrisse, 2006).

Comment alors s'effectuent le recueil et le traitement des données permettant de valider les études de cas portant sur l'analyse des pratiques enseignantes, telle devient la question abordée ici ?

2. Problématique

On pourrait préciser, dans un premier temps, qu'utiliser des méthodes cliniques, soit au « cas par cas » (Terrisse, 2000), devient une nécessité dès lors que l'on veut rendre compte des pratiques effectives d'enseignement de l'EPS, soit in situ. Pourquoi ?

Parce que chaque enseignant est différent, singulier et que son activité est très complexe et souvent difficile à analyser pour un chercheur. Ce point commun aux analyses de pratiques est souligné par Bernard Rey, dans la lettre du CRCIE de l'Université de Sherbrooke, en 2006, qui se propose de synthétiser différentes recherches sur les pratiques enseignantes. Soulignant, à juste titre, combien ces pratiques « constituent un objet complexe et fluctuant », il en déduit « l'importance de construire un cadre conceptuel précis et rigoureux ». S'il souligne l'intérêt de « l'observation directe dans les classes », il en pointe une difficulté : « opérer des généralisations à partir d'études inévitablement partielles » (Rey, 2006).

Si l'on veut, et c'est notre cas, tenter de rendre compte des décisions du professeur d'EPS, comprendre son activité, et expliquer les raisons de ses actes, il est nécessaire d'appréhender le processus d'enseignement dans toutes ses dimensions, personnelles, didactiques, historiques et sociales.

Précisons que dans notre groupe de « didactique clinique », le fil de notre analyse reste la question du savoir, sa conception, sa diffusion et ses nécessaires transformations dans la classe par le professeur, au fur et à mesure de l'avancée du savoir, jusqu'à son utilisation par l'élève dans des situations où il doit le mobiliser. Pour parvenir à cette description, nous devons prendre en compte plusieurs données, qui vont être précisées, pour s'inscrire dans une des modalités de validation reconnue en sciences humaines, la triangulation des données. Si cette modalité est nécessaire, est elle pour autant suffisante ?

3. Méthodologie de recueil des données : la temporalité.

Ainsi vont être détaillées les différentes phases du recueil des données. Précisons d'emblée une option théorique qui va déterminer les modalités de recueil des données : nous considérons qu'analyser des pratiques d'un enseignant d'EPS, c'est d'abord prendre en compte l'enseignant qui est le concepteur du savoir à transmettre, mais qui, en même temps, doit « s'adapter » aux aléas inévitables de toute situation d'enseignement. S'il en est « responsable », comme l'écrit Brousseau dans sa définition du contrat didactique, c'est qu'il s'y engage en tant que sujet, avec ses convictions et son histoire, forgée par son expérience de pratiquant et d'enseignant (Brousseau, 1990). En effet, en EPS, le poids de la pratique physique d'une APSA (Activité Physique Sportive ou Artistique) sur son enseignement apparaît, au fil des travaux, essentielle. Ainsi, cette expérience « corporelle » antérieure est à prendre en compte, sous la forme de l'intégration d'une temporalité dans le recueil des données, au point de considérer qu'elle est constitutive de la méthode de recherche.

Les travaux effectués dans l'AP3E nous ont appris que ce que nous observons au temps t1, soit une situation d'enseignement dans une classe donnée, est déterminé par ce que s'est passé avant et ne peut s'expliquer que dans l'après coup. Nous avons donc opté pour une méthodologie de recueil temporelle, en trois étapes :

3.1. Première étape : *Le déjà-là (Terrisse, 1994).*

Nous ne pouvons comprendre ce que l'enseignant transmet que si des informations précises nous sont données sur ce qui s'est passé avant :

- tout de suite avant, soit la préparation de la séance, le niveau des élèves, les conditions matérielles d'exercice ou un peu avant, le cycle antérieur dans cette activité ou dans cette classe, l'établissement scolaire, le mode de traitement de l'activité, etc...

- toutefois, pour orienter l'observation, nous proposons un entretien à chaud avant la séance, pour savoir si une modification de dernière minute est prévue par l'enseignant.

Bien entendu, nous souhaitons aussi recueillir des informations sur l'enseignant lui-même, sur sa trajectoire d'enseignant, sur son rapport à l'APSA. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ces informations ne nous sont données souvent qu'après coup, dans un troisième temps, ce qui permet de reconstruire le passé par l'enseignant et de donner sens à ses décisions. En particulier, ce qui paraît important et qui peut être transmis au chercheur dans l'analyse a priori de la séance d'EPS, ce sont les conceptions qu'il se donne de l'APSA (car il existe au moins deux conceptions du judo, l'art martial ou le sport de combat) et la façon dont il va traiter cette activité (car il existe plusieurs manières de traiter une APSA, des formes traditionnelles ou « novatrices », qui se différencient des premières).

3.2. Deuxième étape : L'épreuve.²

C'est le moment où l'enseignant va confronter sa préparation à la réalité de la classe. Après l'entretien à chaud, les données sont recueillies au moyen d'enregistrement vidéo et audio. S'il est disponible, le chercheur peut prendre des informations « au vol », sur ce qu'il observe au cours de la séance, ce qui lui donne des informations plus « subjectives » que les analyses des situations prévues par l'enseignant, mais qui restituent, de manière plus précise, le « climat » de la classe. Un court entretien, en fin de séance, lui permet de connaître l'avis de l'enseignant sur l'atteinte de ses objectifs.

Ce temps est celui où le professeur, comme dans l'épreuve sportive, confronte son savoir à l'épreuve de la réalité de la classe. Bien évidemment, il est contraint, par la situation, à des « arrangements », des modifications, des « ruptures de contrat didactique », qui tiennent compte de la « contingence » de toute situation d'enseignement.

3.3. Troisième étape : Les entretiens d'après coup.

Ils ont pour fonction de revenir sur les séances enregistrées, pour connaître le point de vue de l'enseignant sur ce qu'a observé le chercheur. Ils peuvent s'effectuer à partir d'un événement qu'a remarqué le chercheur, notamment pour nous au cours d'une rupture de contrat didactique, ou sur les raisons de telle ou telle décision, notamment si elle n'est pas en continuité avec les prévisions de l'enseignant. L'objet de ce type d'entretien est d'approfondir les raisons de ses décisions, qui s'inscrivent dans sa trajectoire personnelle

Ils peuvent s'effectuer longtemps après et/ou avec une périodicité d'un entretien par mois.

4. Traitement des données.

Remarquons que le mode de recueil de données est organisé pour croiser des analyses chronologiques, sur les trois temps qui viennent d'être décrits et des analyses synchroniques au temps t donné, soit à un moment particulier de la classe, en faisant l'hypothèse que ces modalités permettront une meilleure compréhension de l'acte d'enseignement.

D'autre part, la notion d'après coup s'avère ici un outil théorique et méthodologique indispensable à intégrer le remaniement des savoirs qu'exige à la fois la distanciation temporelle d'avec la ou les séances et les mises en mots de l'expérience d'enseignement, sa formalisation à des fins de restitution. L'après coup devient alors un recours incontournable et un moyen d'accéder à l'enjeu didactique que constitue la transmission d'un savoir.

Il ne fait aucun doute que ce type d'analyse est plutôt de nature qualitative, où le chercheur étudie plutôt les écarts et leur nature entre :

- les prévisions et ce qui s’est réellement passé en classe,
- ce qui s’est passé et ce que l’enseignant peut en dire, la conscience qu’il en a,
- ce dont il est conscient et ce qu’il lui a échappé, ce qu’il n’a pu s’empêcher de faire.

4.1. Le croisement des données (triangulation).

Ici, la validation repose sur le croisement des données écrites, les préparations, les données enregistrées, vidéos et audio, et sur les entretiens menés avec l’enseignant. Elles sont surtout qualitatives et pourraient se suffire à elles-mêmes puisqu’elles répondent au principe de triangulation des données. Ce croisement des données peut s’envisager comme complémentaires si elles ne sont pas de même nature, en faisant l’hypothèse que chacune d’elles apporte au chercheur des informations de nature différente, qui se complèteraient. Mais on peut aussi envisager qu’elles se complètent du fait qu’elles ne sont pas recueillies au même moment et que donc, qu’elles concourent à retracer le décours temporel des séances, avec ses ruptures et ses inflexions, qui permet au savoir de s’énoncer, dans la mesure où le chercheur lui laisse le temps de se construire et où il se donne les moyens de cette reconstruction.

4.2. L’utilisation de la comptabilité.

Vous l’aurez compris, dans ses études, l’aspect quantitatif n’est pas majeur, mais il peut soutenir l’analyse de l’enseignement, comment ?

La comptabilité peut s’envisager comme un moyen de reconnaissance, par exemple, dans un travail sur le repérage des variables didactiques utilisées par un enseignant, de celles qui sont utilisées en classe, par rapport à celles que le professeur déclare vouloir utiliser...ou bien de repérer celles qu’il a utilisées, mais dont il n’est pas conscient au cours d’un entretien d’après coup (Loizon, 2004). Les variables didactiques sont les éléments constitutifs de la situation que l’enseignant manipule, comme le temps, l’espace, les formes de groupement, etc.

Une fois qu’elles sont catégorisées (on remarquera que la comptabilité exige en amont une classification des faits observés, souvent d’ailleurs a priori, et que leur classement ne peut entrer que dans une case, et une seule !), le chercheur peut évaluer leur degré d’apparition et les situer les unes par rapport aux autres, en faire des moyennes, des statistiques, etc.

De même, si le chercheur travaille sur les formes d’ostension du savoir, il peut identifier plusieurs formes d’ostension :

- une ostension ‘directe physique’ : le savoir est démontré physiquement par l’enseignante (ce qui est nommée en EPS, la démonstration),
- une ostension ‘directe verbale’ *et/ou* ‘physique privée’ : le savoir est énoncé ou expliqué *et/ou* il est montré à l’élève par l’intermédiaire d’une manipulation de son corps par l’enseignant,

– une « ostension déguisée » (Salin, 2002.) : le savoir est montré par l'intermédiaire d'une mise en avant des objets du milieu 'détenteurs du savoir' (justification de certaines conditions du milieu ou des buts de la situation), ou par l'intermédiaire d'un questionnement avec l'élève sur ces objets pertinents,

– pas d'ostension : le savoir naît par un questionnement sur l'activité de l'élève.

Ces catégories peuvent être renseignées par des chiffres qui permettent de les situer les une par rapport aux autres, de les mesurer et de les évaluer.

Par exemple, Buznic montre combien l'utilisation de « l'ostension directe physique » rend compte d'une connaissance « vécue » de l'APSA (Buznic, 2005).

De même, dans l'analyse du discours, il est possible d'envisager, et c'est le cas de nombreuses méthodologies, de repérer les récurrences, voire les occurrences pour en tirer des indications de répétition, d'insistance.

Tout dépendra de la question de recherche et des moyens que se donne le chercheur pour y répondre et surtout du type de recherche développée. Dans le cas d'une analyse clinique, le chiffre comptera moins que le sens, faisant référence à ce qu'Astolfi appelle des recherches « herméneutiques », celles qui s'intéressent au sens qu'a pour le chercheur telle ou telle situation d'enseignement (Astolfi, 1993). Ainsi, dans les recherches cliniques, lors qu'est abordée la question du sens, les éléments d'omission, de silence, de distorsion des mots, voire des lapsus compteront autant que leur récurrence ou leur répétition.

5. Validation scientifique.

En dehors de ces deux méthodologies, le croisement des données et la quantification, qu'est ce qui caractérise la validation d'une recherche clinique ?

Il s'agit d'extraire de l'expérience particulière d'un enseignant que l'on observe des éléments valables pour toute situation d'enseignement, soit tenter de passer de la singularité du cas à l'universalité de toute conduite d'enseignement. Dans le cas précis des travaux de l'AP3E, c'est ce que nous appelons des « cadres d'analyse », dans la mesure où ils nous permettent d'analyser d'autres enseignants à partir des mêmes indicateurs. Par exemple, les divisions observées chez certains enseignants devraient se retrouver chez d'autres :

– la différence entre ce qu'ils disent faire et ce qu'ils font, indique une division fondamentale induite par la situation d'épreuve qu'est le moment de vérité, où le savoir prévu est confronté à la classe. Elle se rapporte à la différence entre un idéal d'enseignement et sa confrontation à un réel, jamais prévisible (Carnus, 2002).

– De même, le rapport au temps est un indicateur important d'analyse de l'enseignant. Nous avons pu observer que quelle que soit l'expérience de l'enseignant, la pression temporelle est un indicateur fiable pour rendre compte des caractéristiques de l'enseignant, notamment de ses difficultés à construire un contenu d'enseignement (Terrisse, Lestel, 2006).

– Enfin, en EPS, le rapport à l'APSA, de connaissance ou de méconnaissance, est un « organisateur » de la pratique, comme dirait Marc Bru, dans la mesure où il conditionne l'activité de l'enseignant d'EPS : la conception de l'APSA, le choix de son traitement, les variables sur lesquelles il va jouer (Bru, 2002).

Une des modalités d'analyse de la pratique d'un enseignant est de rendre compte des variations qu'induit le rapport différencié à l'APSA enseignée avec des permanences qui le caractérisent, quelle que soit l'APSA enseignée, sa « signature » (Blanchard-Laville, 2001).

6. Conclusion : un cadre d'analyse pour dépasser le cas.

Au-delà des modalités de validations classiques, la triangulation des données et les analyses quantitatives, il reste aux recherches cliniques à produire les outils et les moyens de passer d'un cas individuel à une formule universelle, qui permettrait aux chercheurs de s'y référer dans d'autres analyses. Elever le cas à la structure pourrait être le terme de ce type de travail, où la rigueur et la précision deviennent pour la recherche clinique ce que le chiffre et le pourcentage sont à la recherche quantitative.

Mais, vouloir atteindre cette formalisation nous semble un objectif encore trop ambitieux. Nous sommes encore dans une étape intermédiaire qui nous semble nécessaire, celle de produire des « cadres d'analyse » qui paraissent, au fil des recherches, des déterminants de la pratique enseignante.

Dans cette communication, nous en avons retenu trois, qui ne sont pas de même nature, mais qui nous permettent de rendre compte des pratiques d'enseignement :

- la division prévision-réalisation,
- l'avancée du temps didactique,
- le rapport à l'APSA, notamment dans le cas d'une insuffisante connaissance de l'activité enseignée.

L'expérience de recherche nous montre que c'est cette caractéristique, soit la manière dont un enseignant arrive à « faire avec » la contingence qui nous semble maintenant le cadre d'analyse le plus pertinent pour analyser les pratiques d'enseignement de l'EPS. Ce « rapport à la contingence » se décline sous plusieurs formes, que nous avons spécifiées, comme la prise en compte des « aléas » de la mise en œuvre du projet, la difficulté de transmettre un savoir dans un temps donné, alors que le temps d'apprentissage n'est que rarement superposable au temps d'enseignement, et enfin, l'obstacle que constitue la méconnaissance d'une activité que l'enseignant doit quand même enseigner.

C'est peut être, sous une forme intermédiaire, la formule que nous recherchons, même si elle est actuellement posée en terme d'hypothèse, ce qui reste à confirmer par les recherches menées actuellement.

7. Bibliographie

- Astolfi, J. P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique, *Revue Française de Pédagogie n°103*, INRP, Paris, 5-18.
- Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris. PUF.
- Buznic, P. (2005). L'expérience de l'enseignant et ses implications didactiques : une étude de cas en EPS. *Actes du 5° colloque international Recherches et Formation. IUFM de Nantes*.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9/3, 309-336.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer, *Revue Française de Pédagogie n°138*. INRP, Paris.63-73.
- Carnus M F., (2002), Une approche didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en situation didactique. In Venturini P., Amade-Escot C., Terrisse A., *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. Grenoble. La pensée sauvage, Travaux et thèses en didactique, 83-92.
- Loizon, D. (2004). Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée, université Paul Sabatier, Toulouse III.
- Rey, B. (2006). Lumières et ombres sur les pratiques d'enseignement, Editorial de la chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, vol.4, n°3. Sherbrooke.
- Salin, M H. (2002). Les pratiques ostensives d'un enseignant de mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur, In *Venturini, Amade-Escot, Terrisse, Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. La pensée sauvage.
- Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des APS : essai de formalisation*, Note de synthèse pour l'H D R, Université Paul Sabatier (3 volumes).
- Terrisse, A. (2000). Epistémologie de la recherche clinique en sports de combat, In *Terrisse A., Recherches en sports de combat et en Arts Martiaux, état des lieux*, Collection recherche et formation, Revue EPS, Paris, p 95-108
- Terrisse, A. (2006). Les outils utilisés par les chercheurs en didactique de l'EPS pour analyser les pratiques, dans *Loizon, D. Analyse de pratiques : miroir des apprentissages*. CRDP de Bourgogne, 29-44.
- Terrisse A, Lestel G, (2006), Le poids de l'expérience dans la didactique de l'EPS : Le cas d'une enseignante « expérimentée », *1° Colloque International des Sciences du Sport de Tunisie*, Hammamet, Tunisie.