

## DE L'INTÉRÊT DE LA MÉTHODOLOGIE D'INGÉNIERIE DIDACTIQUE DANS L'OBSERVATION EN SCIENCES HUMAINES

---

*Patricia MOTHES et Sandra CADIOU*  
*Docteurs en Sciences de l'Éducation*  
*UMR EFTS, Université Toulouse - Jean Jaurès (France)*

### RÉSUMÉ

---

Nous nous interrogeons sur la méthodologie en sciences humaines à partir de nos thèses respectives ancrées dans un cadre théorique commun : la didactique clinique qui observe les phénomènes didactiques sous l'hypothèse de l'inconscient freudien. Nous nous demandons comment accéder aux sujets en situation d'enseignement-apprentissage de la façon la plus efficace. D'un côté, la méthodologie d'ingénierie didactique (MID) apporte une contrainte aux sujets enseignants qui les éloigne de leurs habitudes et en même temps donne à voir leur position singulière, dans leur façon de mettre en œuvre cette ingénierie. De l'autre côté, observer les sujets en « écologie naturelle » permet d'approcher au plus près d'eux, mais l'existence de la recherche, la présence du chercheur « dénature » cette écologie. Finalement la recherche en sciences humaines est avant tout une science de l'observation qui engage à analyser les places de l'observé et de l'observateur, et les effets transférentiels inhérents à la recherche.

### MOTS CLÉS

---

Ingénierie, didactique clinique, méthodologie d'ingénierie didactique, enseignement-apprentissage, recherche

## INTRODUCTION

---

Poser la question de l'utilisation de la méthodologie d'ingénierie didactique (MID) (Artigue, 1990 ; Douady, 1994 ; Sauvegrain, Combis-Carnus et Terrisse, 2002) dans les recherches en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, 1991 ; Revault d'Allonnes, 1999 ; Van der Maren, 1995), c'est avant tout questionner la scientificité de la recherche en sciences humaines. La réponse de la piste scientifique consisterait à restreindre les activités de recherche à tout ce qui relève d'une scientificité radicale, alors que Charlot (1997), quant à lui, postule de la rationalité des savoirs construits, savoirs qui seraient « *des ensembles conceptuels* » dont la forme de rationalité « *n'est pas celle des grands systèmes scientifiques qui cherchent à embrasser la totalité de l'objet et procèdent de façon cumulative* ». Choisir entre ces deux voies revient à se demander ce qui de l'épistémologie ou du corps de la recherche doit s'adapter à l'autre, et c'est dans ce cadre que s'incarne la question de l'utilisation de la MID dans la recherche en sciences de l'éducation : entre prise en compte de l'intersubjectivité et palliatif à l'angoisse du chercheur, quelle place peut / doit occuper la MID dans la recherche ?

Nous tenterons ici de faire le point sur les attendus de cette question, à partir de l'exposé des choix méthodologiques de deux thèses<sup>1</sup> travaillant des options méthodologiques divergentes au sein d'un même cadre théorique.

Cette présentation n'a pas l'ambition de répondre à la question de la nécessité (ou pas) de l'utilisation de la MID dans les recherches en sciences de l'éducation, mais tendra à questionner le lien recherche / ingénierie dans le cas des travaux à orientation clinique. Après un bref exposé des cadres théoriques dans lesquels nous nous inscrivons, et une explicitation de la problématique qui organise cet exposé, nous présenterons les quatre cas issus des deux études, références de ce travail. Nous nous centrerons sur les aspects méthodologiques des travaux afin de mettre en relief les éléments qui nous paraissent pertinents pour la discussion conclusive.

## CADRE THÉORIQUE

---

Nous allons aborder ces questions sous l'angle de la Didactique Clinique (Terrisse et Carnus, 2013), construite sur l'hypothèse de l'inconscient freudien. Le sujet est considéré comme singulier, assujetti et divisé par son entrée dans le langage (Lacan, 1971a). Ce cadre est particulièrement pertinent pour nos questions parce que la psychanalyse a mis en place un modèle différent de celui théorisé par Popper (1934/2014), étant donné qu'elle ne répondait pas à certains critères : pas d'expérimentation possible, pas de vérification par

---

<sup>1</sup> Citée en tant que recherche 1 : Mothes, P. (2016). *Quand l'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives révèle les ressorts du désir d'enseigner. Etude de cas rapprochés en français et mathématiques dans le premier degré (cycle 3)*. (Thèse de doctorat non publiée, UT2J, Toulouse). Consulté à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01906J>.

Citée en tant que recherche 2 : Cadiou, S. (2018). *Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : Division du sujet et conversion didactique dans l'apprentissage*. (Thèse de doctorat non publiée, UT2J, Toulouse). Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01899979>.

autrui, pas de falsifiabilité. Pourtant Freud a toujours soutenu que la psychanalyse est une science qui doit dégager les lois du réel : « *La psychologie est aussi une science de la nature. Que pourrait-elle être d'autre ?* » (Freud, 1938/1989, p. 311). Outre le savoir théorique, la psychanalyse offre un cadre thérapeutique, la cure, qui permet à l'analysant de faire résonner son inconscient via les effets de transfert et de contretransfert et ainsi accéder à un savoir inconscient. La portée heuristique de ce cadre va fonder les sciences dites de l'observation selon Devereux (1967/1994) et définir une scientificité nouvelle propre aux sciences humaines. Cette recherche ne produit pas un savoir objectif, sans auteur. La subjectivité du chercheur, son implication dans la recherche, est une donnée de premier ordre dans la production de savoir.

Quant à la méthodologie d'ingénierie didactique, elle renvoie aux apports de Artigue (1990, p.283) : « *Il s'agissait d'étiqueter (...), une forme de travail didactique : celle, comparable au travail de l'ingénieur qui pour réaliser un projet précis, s'appuie sur les connaissances scientifiques de son domaine, accepte de se soumettre à un contrôle de type scientifique, mais en même temps se trouve obligé de travailler sur des objets beaucoup plus complexes que les objets épurés de la science et donc de s'attaquer pratiquement, avec tous les moyens dont il dispose, à des problèmes que la science ne veut pas ou ne peut pas prendre en charge* ». La MID se caractérise par la proposition d'un « schéma expérimental » comprenant la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de la situation didactique. Elle propose un travail fondé sur l'étude de cas et la validation des données par le croisement des analyses à priori et à posteriori.

L'originalité de la méthodologie d'ingénierie didactique réside notamment dans le fait qu'elle induit une manipulation du didactique dans le but de permettre l'observation de phénomènes qui auraient échappé à l'observation en milieu ordinaire. Le choix de cette méthodologie répond à une volonté de ne pas seulement observer une situation du didactique ordinaire, mais de mettre le sujet-enseignant face à un certain nombre de contraintes, et d'observer sa réaction dans ce cadre. L'hypothèse est ici que l'observation d'une situation du didactique ordinaire ne permettrait pas de rendre compte de l'ensemble des dimensions étudiées, au contraire de l'ingénierie didactique qui, parce qu'elle est une forme de contrainte pour le sujet, peut produire un effet de loupe des tensions qui l'agissent.

## PROBLÈME

---

Si l'effet de loupe de la MID offre un bon angle d'observation, n'est-elle pas non plus une contrainte qui change la pratique ordinaire et finalement observe autre chose ? Où se situerait le meilleur angle d'observation si on considère que la recherche en sciences humaines est bien une science de l'observation (Devereux, 1967/1994) ?

En sciences de l'éducation, le chercheur observe des enseignants et des élèves. Ce sont des individus et non des objets, ce qui distingue fondamentalement la nature de l'observation, du savoir et de la scientificité. A l'opposé du « *caractère unidirectionnel de l'observation physique* », « *la caractéristique fondamentale de la science du comportement est la réciprocité actuelle et potentielle de l'observation entre observateur et observé, ce qui constitue un rapport théoriquement symétrique : l'Homme observe le Rat, mais le Rat observe aussi l'Homme* ». (Devereux, 1967/1994, p 48). C'est que les êtres vivants dans la situation d'observation, qu'ils soient chercheur ou sujet de l'observation, vont s'impacter mutuellement ; il y a une « *nature essentiellement transactionnelle de tout ce qui se passe entre l'observateur et l'observé* » (ibid., p. 73).

La présence d'un chercheur qui observe une situation d'enseignement-apprentissage produit des perturbations, des affects chez les acteurs de la situation. Ainsi Devereux estime qu'il faut créer une observation où l'observateur apparaît comme tel, en partant de sa position d'observateur : « *et c'est cela que je vois* ». Pourquoi ? Parce que l'observation passe par le filtre de l'observateur avec ses effets transférentiels qui doivent émerger à la conscience pour mieux cerner les sujets observés. « *Ce serait arrogance et folie que de vouloir faire de toutes les sciences du comportement des branches de la psychanalyse. Mais j'estime qu'il est sobre et raisonnable de suggérer que toutes les autres sciences du comportement devraient tenir compte des découvertes épistémologiques et méthodologiques de la psychanalyse.* » (ibid., p. 435). Les sciences de l'éducation ont tout à gagner à cerner ce qui relève du chercheur dans l'observation – à savoir l'analyse de son transfert et de son contretransfert – pour mieux distinguer ce qui relève des sujets observés.

Puisqu'il s'agit de questionner la méthodologie, on aurait tendance à penser qu'ajouter une perturbation pourrait être un inconvénient supplémentaire, or la MID n'est-elle pas une contrainte ajoutée ? En même temps, croire que l'on peut observer naturellement n'est-il pas un leurre si, dès lors qu'il y a observation, il y a perturbation ? Les écarts contraints par la MID sont-ils mieux à même de révéler les sujets ou bien faut-il au contraire réduire au minimum le « bruit » des perturbations de l'observation et tendre vers une écologie la plus naturelle possible ? Certes les deux recherches qui forment l'empirie de cet article sont différentes. Comme elles n'ont pas le même objet, il ne peut être question de les comparer. Mais elles ont eu pour nous le mérite d'ouvrir une réflexion épistémologique. Par ailleurs, la MID serait-elle une défense inconsciente, comme désir de maîtrise, pour contrer l'angoisse du chercheur ? Auquel cas, est-ce un inconvénient majeur ou faut-il le penser comme un outil méthodologique efficace et valide ? Observons deux travaux de recherche à la lumière de ce questionnement.

## **QUELQUES EXEMPLES CLINIQUES**

---

Dans cette recherche, nous convoquons donc les résultats de nos propres thèses soutenues en 2016 et 2018, appartenant à un même cadre théorique et méthodologique, celui de la didactique clinique. Nos corpus sont constitués des verbatims d'entretiens semi-dirigés de déjà-là et d'après coup, et des verbatims des cours qui forment l'épreuve de l'enseignement (Carnus et Terrisse, 2013). Ces deux travaux convoquent pourtant des choix méthodologiques différents : le travail 1 utilise la MID et pas le travail 2.

Nous voulons interroger cette option dans notre cadre : est-elle efficace ou non pour cerner les effets de l'inconscient dans les phénomènes didactiques ?

Tableau 1. *Comparatif des travaux 1 et 2*

Intitulé	Travail 1	Travail 2
Méthodologie	Avec MID	Sans MID
Objet de recherche	Évaluation en cycle 3	Apprentissage de l'écriture de fiction en bac pro
Dénomination des sujets	Jean, Karine, Solange	Viviane et ses quatre élèves
Recueil des données	Verbatims des séances enregistrées en vidéo, verbatims d'entretiens individuels des enseignants	Verbatims des séances enregistrées en vidéo, verbatims des entretiens individuels des élèves et de l'enseignante
Traitement des données	Repérage des associations, des ruptures, des lapsus... dans le discours des sujets, traitement croisé des vidéos des cours et entretiens individuels.	

Le travail 1 porte sur l'évaluation en cycle 3 (premier degré). Il est proposé à des enseignants volontaires (Jean, Solange et Karine) de mettre en place une ingénierie didactique comprenant les variables de commandes suivantes :

- l'organisation des séances de la séquence en trois temps : un premier temps de construction de la grille d'évaluation avec les élèves, un deuxième temps de composition individuelle et un dernier temps où les productions corrigées sont remises aux élèves qui sont libres de les modifier en suivant les annotations portées sur la copie et les critères de la grille d'évaluation, avant d'être notées définitivement ;
- les contenus didactiques : écrire la fin d'un texte pour l'épreuve de production d'écrit, et résoudre un problème à étapes pour la partie mathématique.

Cette ingénierie est négociable en partie (contenus proposés aux enfants, organisation temporelle) par le sujet-enseignant.

Il s'agit ici d'observer les positionnements de trois enseignants d'expériences différentes mis face au même dispositif didactique, afin de mesurer les effets de l'expérience sur les choix en matière d'évaluation.

Le travail 2 porte sur l'apprentissage de l'écriture de fiction. Il s'agit d'observer les étapes de l'écriture au sein d'une séquence en français et c'est Viviane l'enseignante qui accepte de participer à la recherche pour que soient observés quatre élèves volontaires de sa classe. Il n'y a pas de MID, c'est la chercheuse qui choisit dans la progression de Viviane la séquence qui correspond à ses besoins d'observation. Viviane ne modifie pas ce qu'elle a prévu d'enseigner.

### **CONTRAİNTE RÉVÉLATRICE (JEAN TRAVAIL 1 AVEC MID)**

---

La MID rend visible des résultats dans le travail 1 avec le cas de Jean. Cet enseignant débutant exprime très tôt son intérêt pour la recherche, en tant qu'acte formatif, même s'il semble un peu déstabilisé par le cadre très souple qui lui est proposé : *« y'a rien que je souhaite changer, y'a rien qui me perturbe dans mon fonctionnement, en tout cas tel quel (...) enfin même c'est plutôt l'inverse.... y'a un peu trop de liberté »*. Il applique à la lettre l'ingénierie, du moins en ce qui concerne l'organisation temporelle, puisque l'observation permet d'accéder aux traces du désir de maîtrise de Jean *« en actes »* et révèle ses assujettissements et angoisses, au travers notamment des différents *« arrangements évaluatifs »* (Merle, 1996) qu'il met en place : *« je pense que cette évaluation là en particulier, j'avais cherché à les mettre en réussite, parce que y'avait ce dispositif de retour sur l'évaluation... je voulais pas multiplier les difficultés »*. Ici, la MID semble produire un premier effet : face à la contrainte, les processus décisionnels que Jean met en œuvre témoignent de sa structure et des dynamiques psychiques à l'œuvre : en l'occurrence, un impossible, celui de l'échec de ses élèves. En même temps, la réaction de Jean interroge : pour qui ne peut-il pas *« multiplier les difficultés »* ? Pour ses élèves ? Ou pour lui, contraint de mettre en place un dispositif qu'il ne connaît pas du fait de son peu d'expérience ?

Lors de la phase 1 (celle de coconstruction de la grille d'évaluation), Jean occupe 90 % de l'espace de parole, dans un temps qui était pensé par la chercheuse comme étant celui de la parole des élèves. Si cette phase, qui est un imposé à Jean (*« c'est aussi parce que j'ai jamais vraiment fait cette étape là... de réfléchir avec les enfants de comment va se passer l'évaluation »*), n'avait pas existé, par exemple dans le cadre d'une observation en milieu ordinaire, comment aurait-on eu accès de manière aussi claire aux manifestations de son désir de maîtrise : *« si ils ressortent pas par les élèves, je les ferai sortir moi-même »* ? C'est ici la perturbation induite par l'ingénierie qui permet d'éclairer la structure du sujet.

### **SOLANGE ET KARINE : LE REFUS (TRAVAIL 1 AVEC MID)**

Mais la MID semble ne plus être une option totalement satisfaisante pour la recherche avec le cas de Karine qui la refuse en bloc. Karine est une enseignante expérimentée, qui déclare dès le premier entretien qu'elle ne pratique pas les évaluations et donc ne mettra pas en place le dispositif proposé. La recherche d'enseignants volontaires a rencontré ses questions professionnelles, et c'est ainsi qu'elle a décidé d'y participer, mais seulement dans le cadre d'une observation du milieu ordinaire de sa classe puisqu'elle *« ne fai(t) pas d'évaluations cadrées »*. Ce refus fait voler en éclats l'ingénierie de recherche dans le sens où ce qui doit être observé est l'évaluation et il n'y a pas d'évaluation à observer. Qu'en est-il de l'utilité et de l'efficacité de la MID, dans la mesure où les sujets peuvent (ou pas) s'en emparer à leur guise et *« contraindre »* la chercheuse à observer de l'ordinaire là où elle voulait travailler une ingénierie ?

## VIVIANE EN ÉCOLOGIE ORDINAIRE (TRAVAIL 2 SANS MID)

Dans ce cas alors, faudrait-il abandonner la MID pour lui préférer une écologie ordinaire ? Dans le travail 2, la chercheuse a opté pour garder au maximum une écologie naturelle, c'est-à-dire pour observer la classe « non manipulée ». On ne demande pas à Viviane, l'enseignante, de changer sa progression, à savoir le choix de la date de la séquence, le choix des textes, les objectifs. La seule différence avec son écologie ordinaire consiste à mettre les élèves observés plutôt dans les premiers rangs pour être en face de la caméra. Toutefois nous soulignons que c'est un changement important. Viviane n'apparaît pas dans le champ de la caméra sauf quand elle est près des quatre élèves. Et la chercheuse n'est pas présente durant les séances filmées.

De fait cette situation dite ordinaire ne l'est pas tout-à-fait, aux yeux de Viviane : « *je pense que ç'a un peu modifié les paramètres aussi ouais (...) les leurs et les miens aussi un peu* » déclare-t-elle, et en même temps elle précise : « *après ça s'est fait assez heu... pas naturellement c'est quand même pas naturel d'avoir heu c'est comme si y avait une personne dans la classe quoi* ». Cela semble avoir eu aussi un impact sur les élèves : « *la caméra nous a pas trop gênés (...) on a eu quelques fous rires au bout d'un moment* » (Blow), bien que parfois ils l'oublient : « *merde y a la caméra.* » (Soleil)<sup>2</sup>.

Finalement l'écologie naturelle n'offre pas un accès plus sûr à une observation des effets de l'inconscient, dénuée de perturbations extérieures à la classe. Tout comme la MID elle se trouve en échec.

De plus, cette écologie naturelle semble cacher une contrainte forte. Dans le travail 2, il ne s'agit certes plus d'imposer la contrainte d'une MID au milieu didactique, mais la recherche a obéi à la nécessité de trouver le milieu didactique contenant « naturellement » l'objet de l'observation, soit ici une grande interaction verbale et une marge conséquente de liberté dans l'écriture, avec une pratique marquée des brouillons. En voulant observer les étapes de l'écriture, il fallait trouver dans des conditions « naturelles » cette ingénierie-là.

Et cela n'a pas été sans mal, car il a fallu trouver l'enseignant qui la proposait. Une enquête exploratoire repère Viviane : « *Alors... participer à ta recherche Sandra, oui avec grand plaisir mais que tu viennes observer les classes pendant mes cours, cela me stresse quelque peu, si je pouvais éviter cette partie-là, ça m'arrangerait. Vois si je peux t'aider autrement* ». Et il a fallu ensuite expliquer à Viviane combien sa pratique était intéressante et adaptée à l'observation, ce qui constitue là-aussi un biais.

Comment comprendre et interpréter la réaction de l'enseignante, comment en tenir compte dans l'analyse des résultats pour s'assurer de scientificité en recherche en sciences de l'éducation ? Si ce n'est pas une question de dispositif, il semblerait finalement que ce pourrait être une question de position réciproque de la chercheuse et de l'observé.e dans le protocole de recherche : qui est agi et comment ?

## REFUS RÉVÉLATEUR (KARINE ET SOLANGE TRAVAIL 1 AVEC MID)

Sur ce point, la MID dit, en creux, beaucoup des sujets. Là où la contrainte n'a pas rempli sa fonction de dévoilement, son refus en signifie quelque chose. Ainsi, dans le travail 1, lorsque Solange « oublie » de convier la chercheuse à la séance d'évaluation en production d'écrit, c'est ici que l'ingénierie révèle et donne

---

<sup>2</sup> Pseudonymes des élèves observés.

du sens. L'ingénierie est une contrainte pour le sujet. Dans ce cadre, ses effets peuvent se lire à la fois dans les modalités de sa mise en place comme dans leurs refus et évitements. Il y a ici pour Solange un impossible à se montrer, se faire voir, dans une situation qu'elle ne maîtrise, ni ne pratique : la production d'écrit, dont l'enregistrement vidéo contreviendrait à l'image qu'elle cultive : *« je veux être une super instit, le reste, je m'en fous »*.

Karine, quant à elle, n'a ni consulté ni mis en place l'ingénierie. Or elle était volontaire pour la recherche : il y a ici un paradoxe qui peut être lu comme l'expression d'un impossible. Karine s'interroge sur l'évaluation et interroge sa posture dans le domaine, mais elle ne peut accepter de vivre l'expérience pleinement ; elle est empêchée, peut-être par la peur de se retrouver confrontée à ses manques professionnels, en mathématiques notamment : *« les problèmes en maths ?... Là je ne suis pas très douée du tout ... là je pense que c'est pas suffisamment travaillé (...) je suis souvent confrontée à la difficulté que les enfants n'ont pas appris »*.

### **PERTURBATIONS EN ÉCOLOGIE ORDINAIRE (VIVIANE TRAVAIL 2 SANS MID)**

Les perturbations existent aussi dans le travail 2 et impactent les sujets. L'écologie dite naturelle est perturbée par la caméra posée dans la classe, par l'existence de ma recherche, même si je ne suis pas dans la salle de classe. Pour démêler qui agit et qui est agi, l'analyse du contretransfert va permettre de pallier en partie ces effets induits par les protocoles méthodologiques.

Viviane ne souhaitait pas initialement participer à la recherche. Face à la difficulté à trouver un terrain d'observation, la chercheuse a proposé une rencontre avec Viviane qui s'explique. La captation vidéo des cours lui *« pose un problème »* : *« c'est mon intimité ouais de professeur »*. Il y va de l'espace psychique qui fait enveloppe (Blanchard-Laville, 2001) et que *« viole »* d'une certaine façon la chercheuse. Mais il y va aussi du Surmoi réactivé par l'observation : *« je j'aimerais pas me... me réentendre j'aimerais pas me revoir tu vois j'aurais trop peur »*. Pourtant on sent l'envie de dépasser cette barrière intérieure : *« ça serait bien que je le fasse », « bon je pense que je peux arriver à me faire violence »*. C'est que Viviane a déjà plus ou moins accepté cette recherche, car elle en a parlé à une classe *« ah oui ils sont d'accord »*. Elle intègre l'arrivée de la recherche au sein de l'enveloppe psychique de la classe. Et notre rencontre, suite à l'enquête exploratoire, contractualisera la collaboration avec Viviane sur la forme de l'observation : laisser la caméra filmer les quatre élèves suivis sans ma présence et choisir au sein de ses planifications la situation adéquate.

### **PHÉNOMÈNES TRANSFÉRENTIELS**

Mais, que ce soit avec une MID ou en écologie naturelle, la richesse du travail tient finalement essentiellement à l'analyse des phénomènes de transfert et contretransfert.

Ce que révèle le travail 2 (Viviane sans MID), c'est que le problème se déplace : *« j'ai hésité hein avant de te dire oui ... hein heu... je me suis trouvé des fausses excuses tu vois pff... je me suis dit merde j'en ai parlé à V\* j'ai dit quand même hein avec tout ce qu'elle a fait heu pour moi heu... »*. Alors l'observation doit être relue avec le transfert de Viviane, notamment cette *« dette »* et son contretransfert. La chercheuse 2 a croisé Viviane en début de carrière en tant que tutrice en vue de sa contractualisation. Accepter la recherche ressemblerait à un contredon, mais un contredon teinté d'angoisse, car il s'agit de montrer son travail à son ancienne tutrice.

Et de notre côté, qu'en est-il de nos transferts et contretransferts respectifs ? Nous souhaitons apporter respectivement quelques éclairages.

Pour moi, Patricia, concernant ma recherche, nommée recherche 1 avec MID sur Jean, Karine et Solange, la MID est un dispositif qui sécurise ma posture de chercheur. La MID est ici sécurisante car elle permet de concevoir la recherche comme une mesure d'écart à la proposition. La pensée est cadrée, contrainte, mais aussi définie par les contours de la MID, et c'est de réassurance qu'il s'agit alors. Parce qu'elle est proposée de la même façon aux trois sujets, elle représente pour moi l'assurance de la scientificité de ma recherche, le cadre légitime qui permet l'analyse. Car il s'agit bien ici de légitimité, celle de la professeure des écoles que je suis, à assumer une position de chercheuse et à produire du discours sur les choix de collègues que je suis amenée à côtoyer dans le cadre professionnel.

A ce titre, les choix effectués par les différents sujets de cette recherche, et notamment les différents refus auxquels je dois me confronter sont autant d'« échecs » qu'il me faut surmonter pour conserver ma position. Poser une analyse en creux du rapport développé par les sujets à la MID témoigne alors des mécanismes transférentiels à l'œuvre dans cette recherche de légitimité incarnée par ce travail de recherche.

Quant à moi, Sandra, concernant cette fois-ci la recherche 2 sans MID sur Viviane, mon transfert de chercheuse porterait sur une difficulté à trouver ma place, enracinée dans une angoisse de mort. La MID me paraîtrait alors comme une obligation faite à l'autre que j'aurais du mal à imposer. Ce sentiment s'est accru dans mon contretransfert, quand Viviane a voulu préserver avant tout l'espace psychique de la classe duquel j'étais privée. Cette difficulté à trouver un terrain de recherche, capable de concilier ces contraintes, ferait miroir à ma propre difficulté à trouver ma place.

Il faut également préciser que le questionnement sur l'usage de la MID ou pas relève aussi de notre assujettissement institutionnel scientifique commun. En débattre nous deux ensemble révélerait nos positionnements à l'égard du tiraillement entre contrainte scientifique et liberté que chacune perçoit chez l'autre sujet-observé. Dans le cadre d'une formation doctorale, il y va de la construction de la professionnalité (Buznic-Bourgeacq, 2019) d'un sujet-chercheur.e en tension. Nos conduites et nos questionnements sont traversés par notre appréhension de l'autonomie et la liberté de façon assez marquée.

Enfin nous terminerons en revenant sur notre cadre théorique clinique d'orientation psychanalytique. La singularité des sujets prime, autant dans la méthodologie de recherche, que dans les pratiques enseignantes, objet de recherche : Solange et son impossible à supporter ou Viviane et son déjà-là. L'ingénierie de recherche pourrait donner des pistes d'ingénierie de formation que nous développerons plus bas.

## CONCLUSION

---

La MID est-elle oui ou non efficace en matière d'observation en sciences de l'éducation ? Jean (travail 1 avec MID) semble l'avoir appliquée, mais, en la modifiant, l'a vidée de son sens, notamment en confisquant la parole des élèves. En même temps, cela a révélé un élément essentiel de la structure de Jean, liée à son désir de maîtrise. En ne l'exécutant pas, Solange révèle aussi beaucoup d'elle-même, tout comme Karine qui refuse

le protocole dès le départ (travail 1 avec MID). Même quand la recherche ne l'utilise pas pour observer le milieu ordinaire, celui de Viviane, nous voyons bien que celui-ci n'est plus si ordinaire (travail 2 sans MID).

Les deux approches sont signifiantes, grâce aux entretiens avec le sujet permettant d'éclairer ses motivations. Mais nous ne pouvons pas présager par avance laquelle conviendra le mieux au(x) sujet(x) participant(s) à l'observation, observé et observateur.

Ce qui importe, c'est de cerner le champ des perturbations, propre à toute observation. Quand l'observateur (s) observe, il recueille des informations sur l'observé par le contretransfert. La « *ligne de démarcation* » mobile et changeante entre observateur et observé se repère avec le « *bâton tendu* » : fermement et c'est la poursuite de la main de l'observateur, mollement et c'est la poursuite de l'objet observé, selon Niels Bohr (cité par Devereux, 1967/1994, p.375-399). L'épistémologie des sciences de l'observation ne conduit-elle pas en réalité à une épistémologie de l'écriture scientifique dont Ben-Slama (1999, p.151) pense qu'elle devrait être au cœur de notre travail : « *l'écriture comme source de la connaissance scientifique, et non pas seulement comme support et comme mode de conservation-transmission de la science, ainsi qu'on l'entend aujourd'hui, dans un sens certes étroit* » ? Même si le sujet-chercheur appartient à l'observation et peut tenir le bâton plus ou moins mollement, selon qu'il utilise ou pas une MID, nous ne pouvons pas oublier sa présence car « *Le seul défaut qu'aucune théorie ne supporte est de s'abolir elle-même, tant par rapport à son sujet qu'à sa stratégie expérimentale. Une théorie qui explique les choses en les escamotant par l'explication se supprime automatiquement elle-même.* » (Devereux, 1967/1994, p. 40).

Il résulte de ce travail que nous ne pouvons pas considérer la situation d'observation de recherche sans considérer les mécanismes de transfert et de contretransfert à l'œuvre entre le chercheur et son sujet observé.

Nous l'avons vu, la situation d'observation inhérente à la recherche crée une perturbation de la situation didactique, qui est subie par le sujet observé, et fait l'objet d'une lecture singulière par le sujet observant, et ce, quelle que soit la méthodologie de travail proposée. Il n'y a ainsi pas de sens à poser la question de la pertinence de la méthode si son choix n'est pas effectué en relation avec un questionnement singulier du chercheur autour de sa structure de Sujet : c'est parce qu'il se connaît et peut ainsi anticiper des mécanismes transférentiels dans la dynamique de sa recherche que le chercheur en sciences humaines fait preuve de scientificité, et sa recherche de pertinence.

Les réalités psychiques étant toujours étanches, ce sont ces mécanismes et la résonance qu'ils créent chez les sujets en présence qui font communication et qui agissent le savoir. Souligner l'impact des effets transférentiels, c'est finalement ce qu'il faudrait retenir et cela, au-delà de la stricte question de la recherche.

Dans la situation de recherche, comme dans celle d'enseignement / apprentissage, deux aveugles se regardent, dans les deux sens du terme, à la fois dans le regard porté sur l'autre, et dans la lecture qui en est faite à l'aune de sa propre psyché. Face à cette incommunicabilité structurelle, c'est donc la connaissance par le chercheur.e des mécanismes transférentiels à l'œuvre qui donne sens à la situation et constitue le seul cadre possible de la rencontre de l'autre.

Il serait judicieux que l'enseignant puisse repérer ce qui relève du transfert et du contretransfert dans son geste professionnel. La didactique clinique offre des outils conceptuels qui permettent de donner accès au

transfert et contretransfert dans les situations d'enseignement-apprentissage, à commencer par le déjà-là décisionnel.

Celui-ci relève d'une histoire singulière propre au sujet-enseignant et efficiente dans sa façon d'enseigner. Il se divise en déjà-là expérientiel, conceptuel et intentionnel (Carnus, 2001). Le déjà-là décisionnel est une instance qui prémâche les décisions de l'enseignant à travers le prisme de l'expérience du sujet-enseignant, de ses intentions en matière d'enseignement et aussi de sa conception de l'objet de savoir à enseigner.

Le rapport à l'épreuve (Brossais, Jourdan et Savournin, 2016 ; Brossais et Savournin, 2016) est un autre concept de la didactique clinique qui permet également de donner accès aux phénomènes de transfert et de contretransfert chez le sujet-enseignant durant la situation d'enseignement. Débroussailler son rapport à l'épreuve, c'est l'occasion de distinguer la manière toujours singulière du sujet-enseignant de s'emparer de sa rencontre avec l'élève et le savoir, ce moment « *où le sujet vérifie sa qualité* » (Terrisse, 1994, p 87).

Enfin un travail dans l'après-coup sur l'analyse d'extraits de cours permettrait de saisir des traces des phénomènes transférentiels.

Le dessin de ces diverses pistes forme une « singulière » ingénierie de formation pour le coup, « singulière » s'entend ici au sens d'unique et propre à la personne psychique, et son principe majeur repose sur un travail de réflexivité, travail psychique toujours intime, mais aussi professionnel, car on enseigne avec sa propre matière psychique. Ces diverses pistes pourraient-elles offrir aux enseignants un espace pour professionnaliser leurs gestes, mettre à distance et cerner ce qui peut faire souffrance dans l'enkystement transférentiel inhérent à la relation ? ■

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9, 281-308.
- Bataille, M. (1983). Problématique de la complexité dans la recherche-action. *Les Dossiers de l'Education*, 3, 11-24.
- Ben Slama, F. (1999). Changements de position, prise de distance. La question du contre-transfert dans la recherche par Fethi Ben Slama. Dans Revault d'Allonnes, C. (dir.). *La démarche clinique en sciences humaines : documents, méthodes, problèmes*. Paris : Dunod, p.139-153.
- Blanchard-Laville, C. (1991). De quelques considérations épistémologiques à propos des méthodes de recherche en didactique des mathématiques. *Interactions didactiques*, 12. Genève.
- Blanchard-Laville, C., 2001. *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (1. éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Brossais, E., Jourdan, I., et Savournin, F. (2016). Heuristique et dynamique du concept de rapport à l'épreuve. *Travail et Apprentissages*, 18, 66-86.
- Brossais, E., et Savournin, F. (2016). Étudier les pratiques enseignantes dans l'enseignement primaire,

secondaire et universitaire avec la didactique clinique. *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le printemps de la recherche en ESPE 2015*, p. 352-363. Paris : Réseau national des ESPE. Consulté à l'adresse <http://www.reseau-espe.fr/sites/default/files/documents/prespe15-brossais-savourmin.pdf>

- Buznic-Bourgeacq, P. (2005). L'expérience de l'enseignant et ses implications didactiques : une étude de cas en EPS. *5ème colloque international Recherche et Formation*. Nantes.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2016). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *TransFormations*, 13.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2019). « *Le sujet dont il s'agit encore* ». *Cheminement d'un chercheur en éducation vers une clinique du sujet didactique*. (HDR non publiée, UT2J, Toulouse).
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., et Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique. *Éducation et didactique*, 2(3), 77-95. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.366>
- Douady, R., 1994. Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir. *Repères IREM*, 15, 37-61. Consulté à [http://www.univ-irem.fr/exemple/reperes/articles/15\\_article\\_100.pdf](http://www.univ-irem.fr/exemple/reperes/articles/15_article_100.pdf)
- Cadiou, S. (2018). *Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : Division du sujet et conversion didactique dans l'apprentissage*. (Thèse de doctorat non publiée, UT2J, Toulouse). Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01899979>.
- Combis-Carnus, M.-F. (2001). *Analyse Didactique du Processus Décisionnel de l'Enseignant d'EPS en Gymnastique*. Toulouse III Paul Sabatier, Toulouse.
- Carnus, M.F., et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EP&S.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir, Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, Poche Éducation.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. (H. Sinaceur, Trad.). Paris : Aubier, 1994.
- Freud, S. (1938). Some Elementary Lessons in Psycho-Analysis. Dans *Abrégé de psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France, 1989, 309-315.
- Lacan, J. (1971a). *Écrits 1*. Paris : Editions du Seuil.
- Lacan, J. (1971b). *Écrits 2*. Paris : Editions du Seuil.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : P.U.F.
- Mothes, P. (2016). *Quand l'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives révèle les ressorts du désir d'enseigner. Étude de cas rapprochés en français et mathématiques dans le premier degré (cycle 3)*. (Thèse de doctorat non publiée, UT2J, Toulouse). Consulté à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01906371>

- Popper, K. R. (1934). Première partie : introduction à la logique des sciences. Dans N. Thyssen-Rutten et P. Devaux (Trad.), *La logique de la découverte scientifique*. Payot : 2014, 23-53.
- Revault d'Allonnes, J.-G. (dir.). (1999). *La démarche clinique en sciences humaines : Documents, méthodes, problèmes*. Dunod.
- Sauvegrain, J. P., Combis-Carnus, M. F., et Terrisse, A. (2002). Intérêt et utilisation de la méthodologie d'ingénierie didactique dans l'analyse des décisions d'élèves en situation d'opposition, en Education Physique et Sportive. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8(1), 113-122. Consulté à [https://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2002\\_num\\_8\\_1\\_1014](https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2002_num_8_1_1014)
- Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : essai de formalisation* (HDR non publiée, Paul Sabatier, Toulouse).
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal ; De Boeck université.

Texte écrit suivant les règles de la nouvelle orthographe.