



HAL
open science

L'exercice de la pensée critique en recherche – formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants

Philippe Veyrunes, Stefano Bertone, Marc Durand

► To cite this version:

Philippe Veyrunes, Stefano Bertone, Marc Durand. L'exercice de la pensée critique en recherche – formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 2003, 2 : Comment les adultes apprennent ? Les styles d'apprentissages, pp.53-70. 10.3917/savo.002.0051 . halshs-00007921

HAL Id: halshs-00007921

<https://shs.hal.science/halshs-00007921>

Submitted on 19 Jan 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**L'exercice de la pensée critique en recherche – formation : vers la
construction d'une éthique des relations entre chercheurs et
enseignants débutants**

Philippe Veyrunes

Stefano Bertone

Marc Durand

e-mail : lirdef@montpellier.iufm.fr

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Education et Formation

Composante Travail, Formation & Développement

Institut Universitaire de Formation des Maîtres

Montpellier

France

Titre français : Une éthique des relations recherche - formation : réflexion à partir d'une étude de l'activité d'enseignants débutants et de son développement

Titre anglais : An ethical approach to the teacher education-research relationship: reflections on a study of beginning teachers' experience and development

Résumé

A partir de données extraites d'un programme de recherche portant sur la formation des enseignants, cet article présente une analyse des relations entre chercheurs et participants à la recherche, et des conditions éthiques et épistémologiques de ces relations. L'analyse se développe en cinq points : 1) la demande de recherche et la contractualisation des conditions d'une collaboration, 2) la construction d'un thème de recherche, 3) la restitution des données, 4) l'implication des chercheurs en tant que formateurs et 5) l'aide aux participants. Elle met en évidence la co-construction de ces relations, dans le cours de la recherche, sur un mode situé, articulant une double visée de transformation et de compréhension.

Abstracts

This paper presents data extracted from a program of research on teacher education, to illustrate an analysis of the relationships between researchers and participants at the research and of the ethical and epistemological conditions of these relationships. The analysis is based on five points: 1) the demand of research and the contract-based conditions of the collaboration, 2) the construction of the theme of research, 3) the data restitution, 4) the researcher's implication as teachers, 5) the aid to participants. It displays the co-construction of these relationships, in the course of the research, on a situated mode, linking together a double aim of transformation and comprehension.

Mots clés : éthique, recherche collaborative, relation d'aide, enseignement, formation des adultes

Key words : ethics, collaborative research, help relationships, teaching, adults education

La question éthique est aujourd'hui l'objet d'un vif débat dans le cadre de la recherche scientifique. En sciences sociales ce débat concerne la question essentielle des relations entre les chercheurs et les " sujets " des recherches ou " participants " (Balandier, 1990 ; Feldman, Filloux, Lécuyer, Selz, Vicente, 1996 ; Feldman et Kohn, 2000 ; Filloux, 2001 ; Gosselin, 1992). Ces relations fondées sur des choix théoriques et méthodologiques, expriment aussi des options relevant de l'éthique, de la morale ou de la déontologie professionnelle. Elles sont généralement présentées de façon marginale dans les traités de méthodologie (Blaikie, 1993 ; Grawitz, 1996 ; Keppel, 1991 ; Van Der Maren, 1996), même si des auteurs tels que Jones (2000) en énoncent les points essentiels.

Ce débat concerne aussi les sciences de l'éducation et de la formation. Il revêt une acuité particulière lorsque les chercheurs prennent pour objet le travail des enseignants et s'orientent vers l'analyse du développement de leur activité en classe. Quatre questions d'ordre éthique se posent : 1) la légitimité de la rupture de la confidentialité du travail enseignant, 2) la perturbation du travail dans la classe par les chercheurs, 3) l'éventualité d'un regard normatif sur les pratiques des enseignants, 4) la stigmatisation positive ou négative des participants. Ces questions soulignent les liens entre implications épistémologiques et préoccupations éthiques dans l'analyse du travail.

Cet article entend contribuer à ce débat à partir de la présentation d'un mode particulier de relation entre chercheurs et enseignants. Il décrit une recherche en cours et aborde cette relation en la situant dans un ensemble à la fois théorique, méthodologique et éthique. La position défendue est que cet ensemble n'est pas décomposable et relève d'une conception où l'activité des chercheurs est abordée de façon identique à l'activité sur laquelle porte sa recherche.

Cinq points clés ont été distingués : 1) la demande de recherche et la contractualisation de ses conditions, 2) la construction d'un thème de recherche, 3) la restitution des données, 4) l'implication des chercheurs en tant que formateurs, 5) l'aide aux participants.

1. LA RECHERCHE : PROGRAMME ET ETHIQUE

1.1. Le programme de recherche

Le programme scientifique a pour objet l'analyse de l'activité des acteurs dans le domaine de l'éducation et de la formation¹ (Bertone, Méard, Euzet, Durand, Gal-Petitfaux, 2002 ; Durand, 1996 ; Flavier, Bertone, Méard, Durand, 2002 ; Ria, Durand, 2001). La collaboration avec les acteurs est simultanément finalisée par des visées d'aide aux pratiques et de production de connaissances. Les chercheurs, partie intégrante de la situation, agissent pour former les enseignants et améliorer les situations de formation tout en produisant des connaissances sur le développement de l'activité des acteurs (Clot, 1999 ; Daniellou, 1996).

Les participants à cette recherche sont cinq professeurs des écoles² débutants sortant d'un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). Trois chercheurs sont engagés dans cette recherche. L'un exerce la fonction principale de conseiller pédagogique de circonscription. Il conduit cette recherche dans le cadre d'une thèse de sciences de l'éducation. Il a déjà travaillé avec les enseignants concernés comme conseiller pédagogique et chercheur. Il est chargé du recueil des données et est en contact direct avec les participants. Les deux autres chercheurs sont

¹ Les options défendues dans cet article font débat au sein de notre équipe, débat qui est relayé par les travaux du réseau OPEN (Observatoire des Pratiques ENseignantes), qui fédère vingt-deux équipes travaillant sur la question des pratiques enseignantes (Altet, Blanchard-Laville, Bru, 2001).

universitaires après avoir été enseignants. Ils ne participent pas au recueil des données, mais sont directement impliqués dans leur traitement et la validation de ce traitement. L'un d'eux est responsable scientifique du programme et du laboratoire.

1.2. Les conditions de la collaboration participants – chercheurs

Les conditions de la collaboration entre chercheurs et participants sont précisées dès le départ. La demande initiale de participation à la recherche a été formulée sous forme « d'appel privé » (Bergier, 2000) en direction de huit professeurs des écoles issus de l'IUFM. Cette demande, sous la forme d'une lettre adressée à leur école après la rentrée scolaire, appelait une réponse en cas d'acceptation. Cinq réponses positives ont été obtenues. Le consentement n'a été demandé qu'à la suite d'une réunion au cours de laquelle les conditions de la recherche ont été explicitées avec le maximum de précision. Les participants ont conclu un contrat non écrit qui régit les modalités de leur engagement et celles de leur collaboration.

Le contrat énonce les objectifs et la méthodologie de la recherche et établit plusieurs principes d'ordre déontologique et éthique : 1) il pose la collaboration sur la base d'une égalité telle que le chercheur ne se place pas en surplomb mais peut, à la demande des participants, conseiller et aider ; 2) il énonce les règles classiques des codes de déontologie liées à la méthode de cette recherche qui s'appuie sur l'enregistrement vidéo de leçons et l'autoconfrontation des participants³ : demande d'autorisation écrite de filmer adressée aux parents des élèves, garantie de confidentialité, anonymat des compte-rendus, précautions vis-à-vis

² En France, les enseignants du niveau primaire, en charge des élèves de 2 à 10 ans, sont appelés professeurs des écoles.

³ L'autoconfrontation est une méthode particulièrement développée en analyse du travail qui consiste à confronter *a posteriori* les acteurs à des traces (vidéo, audio...) de leur activité et à leur demander de commenter, décrire, expliciter pas à pas ces traces (Clot, 1999 ; Theureau, 1992).

d'une exploitation secondaire des résultats, et contrôle de ceux-ci par les acteurs avant publication ; 3) il limite à trois années la durée prévue de la recherche mais reconnaît aux participants le droit de rompre leur engagement ; 4) il précise qu'ils ont le contrôle permanent des données brutes (films vidéo, script des entretiens) dont ils peuvent à tout moment demander la restitution ; 5) il donne aux participants la possibilité de décider de l'opportunité ou non de la réalisation d'un enregistrement ; 6) il définit les conditions matérielles de recueil des données : nécessité d'un lieu calme situé dans l'école pour l'entretien d'autoconfrontation et d'un moment de disponibilité suffisamment long.

1.3. Ethique de l'action

Les options épistémologiques des chercheurs impliquent des choix méthodologiques mais aussi des modes de relation particuliers avec les participants. A été reprise la distinction entre la morale comme ensemble de règles, indiquant le devoir de type kantien, et l'éthique comme choix des valeurs et des principes pour la conduite concrète de l'action et de la vie (Gosselin, 1992 ; Misrahi, 1997 ; Ricoeur, 1990). Cette éthique postule l'existence d'individus – soi et les autres – libres et porteurs de sens. Cette liberté est constituée par la possibilité de refuser les situations telles qu'elles sont, de faire des choix entre actions considérées comme bonnes ou mauvaises. Elle contient une dynamique de l'action orientée qui se pose des buts désirables et qui est basée sur la réciprocité et la reconnaissance d'autrui comme sujet à part entière ayant un désir, une aspiration au bonheur (Spinoza, 1667/2001). Cette reconnaissance de la subjectivité radicale se traduit par l'attention, l'aide, le don (Misrahi, 1997 ; Varela, 1996 ; Godbout, 1992).

L'éthique ainsi conçue se situe au cœur de la démarche scientifique et se démarque des déontologies, des codes de conduite (American Psychological Association, 1992; Caverni, 1998), des éthiques professionnelles (Terrenoire, 1991), des codifications juridiques (Missa, 1996) et de l'éthique pragmatique anglo-saxonne (Homan, 1991 ; Kimmel, 1996). Ces codifications sont

constituées de règles qui se rapprochent des normes sociales en vigueur, sans référence à un fondement par les valeurs (Jullien, 1995 ; Lucas, 1990 ; Misrahi, 1997). Bien que nécessaires, ces règles ne peuvent répondre à toutes les questions concrètes, ni constituer une éthique de la recherche.

2. LA COLLABORATION CHERCHEURS – PARTICIPANTS

2.1. La demande de recherche et la contractualisation de ses conditions

La demande première de recherche, qui provenait des chercheurs, a évolué en fonction des changements chez les participants et de la dynamique des situations. Cette évolution prend en considération le point de vue des participants qui, à mesure que la collaboration se déploie, font état de leurs difficultés à réaliser les tâches prescrites, de leur souffrance au travail, de leur demande de reconnaissance, mais aussi de leurs sentiments de succès et de satisfaction. Cette prise en considération, dans une perspective de collaboration et de réciprocité, est une donnée fondamentale de ce programme, liée à son objet même, l'étude de l'activité. Elle constitue une reconnaissance de la liberté des participants et de leur capacité à définir ce qui les préoccupe. Cette forme de reconnaissance du travail (Schwartz, 1997) est un gage de la pertinence, du point de vue des participants, des objets étudiés. Cette première étape illustre les conséquences épistémologiques des choix éthiques.

2.2. La définition du thème d'étude

La définition du thème d'étude s'opère dans le cadre contraignant du projet scientifique du laboratoire: l'analyse de l'activité des enseignants et de leur formation. Elle est dictée par les opportunités, les intérêts et les contextes locaux, et par son importance théorique ou pratique présumée. Ceci suppose une collaboration à la fois ouverte et constructive, basée de part et d'autre sur une attitude réceptive et attentive et la construction sur un mode négocié du thème d'étude. Sa transformation au fil de la recherche suppose un cadre non poppérien qui n'est pas

strictement contraint par des hypothèses pré-construites. Ceci implique la fois de tenir les objectifs de la recherche en définissant un thème précis et délimité, tout en étant sensible aux circonstances et aux problèmes identifiés par les participants. L'exemple suivant précise la manière dont un thème d'étude se construit.

Pour l'une des participantes (H.), les besoins apparaissaient surtout liés à la prise en compte de la grande hétérogénéité des compétences scolaires des élèves. La leçon enregistrée portait sur un moment « flou » et peu planifié, lorsque H. a apporté une aide individualisée à des élèves de CP/CE1⁴ en difficulté lors d'une leçon d'écriture (graphisme). Les élèves étaient en situation d'écriture individuelle sur l'ardoise puis sur le cahier, et H. a aidé longuement et individuellement quelques élèves dans l'incapacité d'accomplir la tâche (tracé de la lettre « g »). La difficulté pour H. était d'assurer l'ordre et de maintenir l'ensemble de la classe en activité, pendant qu'elle se consacrait à ces élèves. Elle s'est trouvée confrontée à un dilemme et devait ajuster le temps dédié à ces élèves en difficulté. Elle a proposé la mise en place d'un tutorat par les plus habiles, qui s'est organisé à mesure de l'accomplissement du travail.

La décision a été prise conjointement de faire porter l'étude sur ces moments où l'enseignante essaie d'apporter une aide individuelle à certains élèves alors que d'autres, qu'elle considère pourtant comme peu autonomes, doivent travailler seuls. L'acceptation par cette jeune enseignante de se montrer dans un moment difficile révèle un degré élevé de confiance et l'attente d'une aide à travers la recherche. Elle a exprimé ses difficultés, traduites par un sentiment de faible compétence et un vif malaise face aux dilemmes: laisser les élèves travailler seuls et assurer l'ordre, aider certains élèves au détriment des autres dans une classe où beaucoup éprouvent des difficultés. Ces préoccupations ont rencontré les intérêts scientifiques des

chercheurs, convaincus par des résultats antérieurs qu'il est intéressant d'étudier ces dilemmes parce qu'ils sont typiques de l'activité des enseignants débutants dont ils structurent le processus de formation, et qu'ils sont constitutifs du travail des enseignants (Bertone, Méard, Euzet, Durand, Gal-Petitfaux, 2002 ; Donahue, 1999 ; Flavier, Bertone, Méard, Durand , 2002 ; Ria, Durand, 2001).

La place accordée aux participants pour la définition des thèmes de recherche est étayée aux plans théorique et éthique. Les commentaires et descriptions de leur activité au cours des entretiens d'autoconfrontation permettent de prendre au sérieux leur point de vue et de lui accorder un primat dans l'analyse. Ce choix d'un primat à l'intrinsèque (Theureau, 1992), répond au souci de tenir compte de la signification pour les acteurs des couplages activité - situation étudiés.

La définition du thème d'étude éclaire aussi la mise en acte d'une éthique de la recherche dans le cadre d'une éthique concrète de l'action, où chacun des acteurs dispose d'une liberté créatrice. Les participants sont placés face à leur liberté, leur responsabilité et leur autonomie. L'autonomie est considérée ici comme un acte à part entière : c'est le choix que fait l'acteur de prendre en charge sa situation en vue de l'améliorer. Le développement n'est pas envisagé uniquement dans sa dimension cognitive et professionnelle, il est considéré comme préoccupation et désir face au caractère non satisfaisant de l'existence dans sa dimension professionnelle. Ce point de vue soulève la question complexe de l'acceptation par les participants de montrer à autrui leurs expériences professionnelles, notamment lorsqu'ils les considèrent comme peu valorisantes ou inconfortables.

2.3. La restitution des données

⁴ Le cours préparatoire (CP) est en France la première année de scolarité obligatoire (élèves de 6

La restitution des données recouvre une fonction heuristique et éthique. Elle se place dans le cadre de l'aide que ce type de recherche veut apporter aux participants. Trois modes sont utilisés.

En premier lieu et le plus rapidement possible les données brutes du script des leçons et des entretiens ainsi que les bandes vidéo sont mises à disposition des participants qui les utilisent comme ils l'entendent.

La deuxième restitution dans un délai également bref consiste en un commentaire écrit des chercheurs ; elle doit être rapide pour conserver un sens pour les participants, et n'est donc pas le produit d'une analyse approfondie. Cela suppose que les chercheurs acceptent de livrer une part de leur travail sans les garanties habituelles de scientificité. Sa forme n'est pas canonique par rapport aux règles de production scientifique et obéit à des exigences de formation et d'accompagnement des participants. L'extrait qui suit à partir d'une leçon conduite par V. explicite les traits de cette implication du chercheur principal.

« Voici donc quelques éléments d'analyse que je vous propose, un peu « en vrac ». Ces éléments correspondent à ce que, de mon point de vue, vous apprenez vous-même et à ce que sont vos préoccupations essentielles, au cours de cette situation de classe et de l'analyse qui suit:

- Les apprentissages mathématiques sont très liés aux contextes, aux situations : ce n'est pas parce que des élèves réussissent un type de problème donné qu'ils vont réussir des problèmes d'autres types, même proches. ...
- A vos yeux, ce qui est important, dans la résolution de problèmes, pour des élèves en difficultés, c'est qu'ils parviennent à la bonne réponse et pour y parvenir, vous

ans) ; le cours élémentaire première année (CE1) est la deuxième année de scolarité obligatoire.

préférez adopter un guidage très fort, plutôt que de les laisser dans l'erreur ou dans l'inachevé. Ce guidage prend une allure très personnalisée, que vous souhaitez adapter aux élèves en difficulté que vous interrogez.

- Le travail de groupe en résolution de problème pose de nombreux problèmes : ce n'est pas parce que le groupe présente une solution que tous ses membres se la sont appropriée. Le rôle de celui qui écrit est difficile et ce n'est pas obligatoirement celui qui a le mieux compris. »

Ces commentaires donnent souvent lieu à des réactions. C'est par une lettre de quatre pages que V. a réagi. En voici quelques extraits :

« Tout ce que j'ai pu lire reflète exactement ce que je pensais au moment de l'entretien, cependant cela fait quelques temps déjà que nous avons fait cette séance, quelques idées ont surgi en moi et ont été renforcées durant les lectures que j'ai pu faire... Lorsque je repense à ma séance, je déduis qu'il peut y avoir deux sortes de difficultés : F et J n'ont absolument aucun problème en mathématiques que ce soit en calcul ou en compréhension de technique... pour eux, le problème devrait donc venir du fait que c'est la mise en situation qui les gêne... Ce fut le cas de J et de F par exemple lors de la séance filmée. Pour ces deux enfants, le problème viendrait du fait qu'ils étaient dans un groupe qui n'avait pas les mêmes besoins qu'eux... Ceci les a certainement gênés par la suite, malgré les efforts d'explication des autres. Ceci me semble normal avec le recul parce que ces enfants devaient me donner la bonne réponse à la fin de la séance (il y avait donc aussi une contrainte de temps... et je dois dire qu'il va falloir que je réfléchisse à d'autres manières de mettre en place les séances de résolution de problèmes). Or je n'aurais pas dû dire qu'il fallait donner les différentes étapes de la résolution de ce problème. La manière de parler et

les mots que l'on peut employer sont vraiment très importants car ils induisent un comportement ».

Cet accord global n'est pas une règle : des désaccords surviennent qui appellent des échanges approfondis. Ainsi, après mise en script et restitution, le chercheur s'aperçoit qu'un point n'est pas clair dans ce qu'a dit l'enseignante. Il propose une seconde autoconfrontation et l'interroge plus avant. Il réalise que l'enseignante a omis le fait qu'elle n'avait pas compris la proposition faite par un élève. Voici cet échange.

A : Donc, là, effectivement, ça correspondait pas, mais c'était exprès...

C : Oui, c'était exprès, mais tu t'en aperçois pas, toi, à ce moment-là ?

A : Non... Je m'en aperçois pas, à ce moment-là, c'est après...

C : C'est après que tu t'en aperçois ; à ce moment-là tu pensais qu'il y avait une erreur ?

A : Voilà.

L'autoconfrontation, puis la restitution, favorisent potentiellement a) le développement de l'activité professionnelle b) sa transformation (Clot, 1999). Par ailleurs, l'intervention des chercheurs est conçue comme ne pouvant pas pervertir une situation qui existerait en dehors de toute influence. L'activité est en développement ; elle n'est pas figée dans un état présent que l'on considérerait comme immuable. Sa description, éminemment située, doit par conséquent être référée à un moment d'une trajectoire de collaboration entre chercheurs et participants.

La troisième restitution, présentant de façon différée les résultats de l'analyse, concourt à sa validation, qui suppose la confirmation par les acteurs de deux niveaux de succès (Theureau, 1992) : 1) l'adéquation de l'observation (les chercheurs ont-ils observé de façon pertinente l'activité qui s'est déroulée ?) ; 2) l'adéquation descriptive (la description proposée par les chercheurs est-elle en adéquation avec l'activité observée?). L'accord des participants porte sur la vraisemblance des observations et des descriptions et leur compatibilité avec leur propre point de

vue, non sur leur justesse, certains éléments de description échappant à leur réflexivité. Par ailleurs, l'accord des participants quant à l'analyse des données n'est pas recherché en raison de l'outillage et des contraintes théoriques qu'elle suppose. Il relève de la compétence et de la responsabilité des chercheurs de produire des discours organisés et signifiants sur cette activité et son développement. Les éventuels conflits d'interprétation entre eux et les participants sont des occasions de débats et d'un gain d'intelligibilité. Cette étape met à nouveau en tension les préoccupations éthiques et les implications épistémologiques : la restitution des données en direction des participants, qui répond à une règle de respect des personnes et de leur autonomie est aussi une contribution à la validation des données.

2.4. Des chercheurs – formateurs

Le fait que les chercheurs soient formateurs d'enseignants et que l'un d'eux soit conseiller pédagogique présente trois sortes d'avantages. L'insertion de ce dernier dans le milieu professionnel facilite 1) les contacts avec la hiérarchie, les obtentions d'autorisations, etc. ; 2) l'accès à l'intimité de l'expérience des enseignants débutants qui perçoivent le conseiller pédagogique comme un aide, pour peu qu'une relation de confiance ait été établie ; 3) l'accès à des dimensions subtiles qui pourraient passer inaperçues de chercheurs non familiers avec le travail d'enseignant.

L'extrait qui suit précise cette question aiguë de la familiarité avec le terrain et de l'accès à l'indexicalité de l'action (Rothier-Bautzer, 1998). Lors d'une rencontre avec B., la leçon étudiée a porté sur le classement et le rangement selon des critères alphabétique et graphique des lettres de trois types d'alphabets (cursive, script et majuscule). Les élèves ont rangé quelques lettres selon le critère alphabétique, sans tenir compte du critère graphique. Ils étaient groupés

devant le tableau sur lequel était affiché le résultat de leur travail. L'enseignante a demandé leur attention⁵.

Communications durant la leçon	Entretien d'autoconfrontation
<p>E1 : Même y en a deux grosses et des petites...</p> <p>B : Est-ce que vous avez entendu ce qu'a dit Anne ?</p> <p>E2 : Oui qu'y avait une petite lettre et une grosse lettre...</p> <p>B : Alors est-ce que vous pensez qu'on a fait juste là ?</p>	<p>C : Pourquoi vous leur parlez de « juste » en fait... ? Est-ce que vous pensez qu'on a fait « juste » ?</p> <p>B : Oui... Je sais pas...</p> <p>C : C'est un terme que vous employez habituellement avec eux ?</p> <p>C : Oui... oui... (rire). Il y a des habitudes langagières comme ça que j'ai attrapées depuis le début de l'année... et qui ont un impact sur eux en fait...</p> <p>C : Qui ont un impact sur eux ? Qu'est-ce que vous voulez dire par là ?</p> <p>B : Heu... .. juste ou faux... A chaque fois..., ils rebondissent quand on leur dit : est-ce qu'on a fait juste ? Est-ce qu'on a fait faux ? Ils savent... Après ils vont savoir qu'en fait ils ont fait quelque chose et il faut que maintenant heu... voir si c'est bon ou si c'est pas bon... C'est un mot qu'ils comprennent et qu'ils intègrent facilement...</p>

L'usage du terme « *juste* » qui, d'emblée, paraît peu adapté à la situation est étroitement contextualisé et permet, dans une certaine mesure, de dépasser les limites de compréhension des élèves. Il procède d'un ajustement du registre lexical de l'enseignante qui rend possible la

⁵ Les dialogues qui ont été retranscrits *verbatim* pour la recherche sont présentés ici sous une forme compatible avec l'expression écrite.

poursuite de l'échange avec eux. Cet usage émerge dans l'action comme une forme typique, car construite au cours de plusieurs situations proches de celle-ci. L'expertise du chercheur – formateur dans le domaine du travail enseignant lui permet de repérer l'emploi inhabituel du mot « *juste* ». Ce repérage, qui aurait probablement échappé à un chercheur moins averti, entraîne un questionnement de l'enseignante sur l'usage de ce terme.

Cette double visée de formation et de recherche pose aussi des problèmes. S'il est commun que des chercheurs soient aussi formateurs (Goigoux, 2000 ; Roger, Roger, Yvon, 2001 ; Saujat, 2001), ou praticiens eux-mêmes (Houser, 1990 ; Mackiewicz, 2001 ; Richardson, 1994 ; Zeichner & Noffke, 2001), ce double positionnement n'est pas exempt d'ambiguïtés et se trouve souvent contesté au plan académique : le soupçon porte sur la contamination de la recherche par la visée de formation. Cette situation n'est pas toujours, non plus, clairement analysée, ni même explicitée. Au sein de cette recherche, l'engagement du chercheur est double en permanence : il n'est pas, au cours de la séance, tantôt formateur ou conseiller pédagogique tantôt chercheur, il n'est pas un chercheur qui filme et un conseiller pédagogique qui aide, il est, dans chaque situation et en contexte, celui qui exerce son regard de chercheur sans "mettre de côté" sa culture de formateur ou de conseiller pédagogique.

Les fonctions de formateur, de conseiller pédagogique et de chercheur sont étroitement imbriquées et occasionnent parfois le télescopage des visées de conseil, de formation et de recherche. Il est parfois difficile de ne pas en revenir à cette visée, lors des entretiens. La suite de l'autoconfrontation en témoigne.

Entretien d'autoconfrontation :

B : Est-ce que c'est la bonne solution ? heu... ils vont forcément me... Enfin je pense, hein... C'est moi qui... Mais ils vont forcément me répondre : oui. Parce qu'ils

l'auront mis dans l'alphabet, et puis parce que... Est-ce que c'est la bonne solution...

... Qu'est-ce que c'est qu'une solution ?

C : Ils ne comprennent pas... Alors que quand vous leur dites : est-ce que vous pensez qu'on a fait juste ? Qu'est-ce qui ?... Qu'est-ce que vous mettez derrière ce mot ? Et qu'est-ce qu'ils mettent eux justement ? Ils mettent des choses comme : c'est la bonne solution, c'est pas la bonne solution...

On passe ici de relances conformes au guide d'entretien à une reconstruction de l'activité proposée par le chercheur qui interprète l'activité de B. et guide son questionnement comme il le ferait lors d'un entretien de conseil pédagogique. Il y a alors un double risque, éthique et heuristique, 1) de manipulation des participants que l'on incite à dire ce qu'ils n'avaient pas l'intention de dire, et 2) d'erreur d'analyse à partir de données co-construites. La position de recul des deux autres chercheurs offre ici une garantie et permet une sélection dans le corpus et une analyse en aveugle.

2.5. L'aide aux participants

Cette recherche a une visée d'aide des participants et de formation des enseignants, conjointement à une visée de production de connaissances. Mais la posture de chercheur « en surplomb » qui indiquerait la « bonne pratique » à partir de sa théorie, n'est plus de mise (Schön, 1983). Alors sur quoi se fonde cette relation d'aide ? L'impact sur les participants est direct. Le chercheur avec lequel ils interagissent s'engage à leur apporter une aide constituée à la fois par les entretiens d'autoconfrontation, par les diverses restitutions qui suivent les séances analysées et par des temps qui peuvent être assimilés aux entretiens classiques d'un tuteur avec des débutants. C'est cette compétence d'expert et de chercheur qui lui permet d'être accepté et qui fait que les participants se placent dans une position de demande.

Un extrait d'entretien avec V., lors de la sixième séance, précise un point sur lequel elle pense avoir progressé : elle envisage plus aisément l'ensemble des solutions possibles pour les problèmes qu'elle propose aux élèves. Elle accepte donc plus facilement de prendre en compte les propositions des élèves qui sortent du schéma qu'elle avait construit préalablement.

V : Il y a des problèmes pour lesquels je n'avais pas assez travaillé, tu vois ! Je les avais travaillé, mais en parlant de ça, là, sur un point. Et c'est ce que je te disais, quoi : je vois mon schéma, et je veux que tout le monde y adhère. Et dès qu'il y a quelque chose qui va à côté, ça va plus, quoi, je perds pied. Alors que là, vu qu'on est arrivé à la fin du travail de la séquence, on a vu toutes les solutions qu'il pouvait y avoir par rapport à des problèmes comme ça... et donc, moi, je suis au clair. Et c'est vrai que c'est plus facile...

La réflexion, stimulée grâce à l'autoconfrontation, de cette enseignante placée dans une situation difficile, l'engage de façon profonde et ciblée dans un processus de développement de son activité. Ce gain est fondé en premier lieu sur la description à grain fin de son activité, telle qu'elle ne peut être abordée dans un entretien classique sans l'étayage de la vidéo. Il est aussi dû à la modification de perspective qui adopte le point de vue de l'activité réelle, sans position d'évaluation, de jugement ou de prescription et aboutit donc à valoriser les solutions inventées dans l'action. Un développement est à l'œuvre et peut, provisoirement, être décrit : l'action future est modifiée par l'analyse de l'activité.

3. CONCLUSION

Cette recherche ne place pas la question des relations entre chercheurs et participants dans un cadre totalement neuf. Elle s'inscrit dans une filiation qui a déjà proposé des réponses originales à ces questions, en analyse du travail (Clot, 1999 ; Daniellou, 1996) et en éducation (Desgagné, 2001). Elle situe la préoccupation de formation et de développement des acteurs au

cœur même du processus de recherche grâce à une forme de collaboration finalisée par la production simultanée de connaissances scientifiques et d'aides aux participants. La particularité de cette démarche est qu'elle prétend associer les participants à la recherche en leur conférant un rôle fondamental dans le processus de construction des données et en établissant la base de cette collaboration sur un double gain épistémique et transformatif (Schwartz, 1997).

Les questions éthiques surgissent à chaque étape de cette collaboration sous une forme concrète et négociée. Si le parti pris d'en rendre les conditions les plus explicites et transparentes possibles offre des garanties, il ne lève pas toutes les difficultés.

La première des garanties tient au double engagement des chercheurs et des participants et au contrat qui s'établit. La confiance en l'autre, l'authenticité ou la sincérité des propos et la rigueur de l'engagement sont des conditions de gain à la fois chez les participants et les chercheurs et constituent le ciment d'une relation féconde. La seconde des garanties tient à la constitution en équipe des chercheurs et à leur degré d'implication différent en direction des participants qui permet un recul réflexif, une distance par rapport au terrain de la recherche et un déploiement de vigilance tous azimuts.

Les difficultés principales sont de trois ordres : risque de confusion des visées de recherche et d'aide, superficialité des connaissances produites et position relativiste de l'équipe de recherche.

La confusion entre les visées de recherche et d'aide a été observée avec une fréquence non négligeable. Ceci tient à l'incapacité où se trouvent les chercheurs de tenir une ligne de conduite parfaitement contrôlée. Son action n'est qu'une action humaine, avec ses grandeurs et ses limites, à savoir l'indétermination et la soumission aux circonstances. Si la vigilance de l'équipe permet de minorer ces confusions, il n'est pas possible de les annuler, tout au plus de sélectionner dans le matériau constitué en fonction de cette préoccupation. Cependant l'effort

conduit ici pour ne pas envisager la recherche comme l'application d'une méthode mais comme une action humaine qui se prend systématiquement comme objet d'auto-analyse et s'applique des procédures draconiennes de contrôle et de précision, nous paraît prémunir contre certaines formes de confiance non critique et d'optimisme fondés sur les seuls enjeux méthodologiques.

Le risque de superficialité des connaissances produites est inhérent à la démarche adoptée : définition conjointe et négociée des objets d'étude avec les participants et primat accordé au point de vue des acteurs. Ces choix peuvent conduire à la définition de thèmes de recherche relativement anodins et à la production de connaissances référées à une seule psychologie de surface (Theureau, 1992), c'est-à-dire aux seuls contenus d'expérience accessibles aux acteurs. Il est par exemple très rare que les participants sollicitent des investigations portant sur les composantes de séduction et de désir inhérentes à toute relation pédagogique, ou livrent des contenus de pensée intimes incompatibles avec un morale conventionnelle. Ces effets de masquage sont indiscutables mais deux considérations amènent à limiter l'importance de cet écueil. La première est que des éléments des situations qui échappent à l'expression consciente des participants sont également pris en compte par les chercheurs qui, s'ils accordent un primat à l'intrinsèque, ne se limitent pas cette dimension. La deuxième est que le choix de dévoiler le registre de l'expérience du pré-réfléchi et du réfléchi est fondé sur deux points : 1) un postulat d'autonomie de ce niveau d'activité qui confère secondairement à ce qui relève de l'inconscient et de l'automatisé un statut de contrainte pesant sur lui (et analysée comme telle), 2) le fait que ce niveau est précisément celui où se bouclent en priorité les processus de formation.

Le risque de relativisme est également bien réel. En effet la position non surplombante adoptée par les chercheurs peut les conduire à accepter tout ce que les participants leur donnent à observer avec une égale confiance : les experts du travail étant les participants, les chercheurs ne s'aventurent pas à porter des jugements. Il peut en découler le sentiment que tout se vaut. Cette

difficulté, l'une des plus délicates à dépasser, est inhérente au caractère conservateur de l'analyse du travail dans la tradition de l'ergonomie de langue française et ne peut se délier sans l'abandon de ce qui fonde cette tradition : la confiance dans les compétences construites par les acteurs. Les procédures envisagées au regard de cette question, telles que le bornage précis dans le temps de la collaboration avec les enseignants, la constitution de groupes de discussions, et les efforts d'analyse sans concessions de la part des chercheurs, ne sont au fond que des précautions *post hoc* qui ne touchent pas à l'essence de cette approche. Plus fondamentalement cette approche de l'activité des enseignants bute à chaque étape sur la question de la norme (essentielle en formation) et de l'efficacité de l'enseignement (enjeu social et politique crucial actuellement). Cette question, qui a été abordée à ce jour selon une perspective naturaliste exclusive (Cruickshank, 1985; Floden, 2001, Huitt, 1995 ; McIlrath, Huitt, 1995), devrait recevoir des réponses plus compréhensives et exploitable dans de futurs programmes de recherche, grâce à une articulation des approches de l'efficacité et de l'analyse de l'activité des enseignants. Un tel programme permettrait de rompre d'une part avec la définition et l'imposition de normes totalement exogènes, d'autre part avec l'acceptation non débattue comme parangon indépassable, des pratiques actuelles en classe.

REFERENCES

- Altet, M., Blanchard-Laville C., Bru M. (2001). *Réseau OPEN*. Document non publié du Réseau d'Observation des Pratiques Enseignantes.
- American Psychological Association (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 47, 1597-1611.
- Balandier, G. (1990). Introduction, la demande d'éthique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXXVIII, 5-12.

- Bergier, B. (2000). *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Bertone S., Méard, J.A., Euzet, J.P., Durand, M., Gal-Petitfaux, N. (2002). Les conflits intrapsychiques vécus par une enseignante novice en classe d'éducation physique et sportive. *Avante*, 8(1), 30-42.
- Blaikie, N. (1993). *Approaches to social enquiry*. Cambridge, Mass. : Polity Press.
- Caverni, J.-P. (1998). *L'éthique dans les sciences du comportement*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cruickshank, (1985). Profile of an effective teacher. *Educational Horizons*, 90-92.
- Daniellou, F. (Ed.) (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse : Octarès.
- Desgagné S. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVII (1), 33-64.
- Donahue, D.M., (1999). Service – learning for preservice teachers : Ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 25-37.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Feldman, J. & Kohn, R. C. (Eds.). (2000). *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*. Paris : L'Harmattan.
- Feldman, J., Filloux, J.-C., Lécuyer, B.-P., Selz, M., Vicente, M. (Eds.). (1996). *Éthique, épistémologie et sciences de l'homme*. Paris : L'Harmattan.
- Filloux, J.-C. (2001). *Épistémologie, éthique et sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Flavier, E., Bertone, S., Méard, J., Durand M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 107-119.

- Floden, R.E. (2001). Research on effects of teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.3-16), Washington, D.C. : American Educational Research Association.
- Godbout, J.T. (1992). *L'esprit du don*. Montréal : Editions du Boréal.
- Goigoux, R., (2000). *Enseigner la lecture à l'école primaire*. Dossier non publié d'habilitation à diriger des recherches. Université de Paris VIII.
- Gosselin, G. (1992). *Une éthique des sciences sociales. La limite et l'urgence*. Paris : L'Harmattan.
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Homan, R. (1991). *Ethics of social research*. Londres: Longman.
- Houser, N. O. (1990). Teacher – researcher : The synthesis of roles for teacher empowerment. *Action in Teacher Education*, XII(2), 55-59.
- Huitt, W. (1995). *A systems model of the teaching/learning process*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Jones, R.A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Jullien, F. (1995). *Fonder la morale*. Paris : Grasset.
- Keppel, G. (1991). *Design and analysis – a researcher handbook –*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Kimmel, A.J. (1996). *Ethical issues in behavioral research. A survey*. Cambridge, Mass. : Blackwell Publishers.
- Lucas, P. (1990). Lier ou délier ? L'expérience du comité national d'éthique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXXVIII, 231-248.
- Mackiewicz, M.-P. (2001). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan.

- McIlrath, D., Huitt, W. (1995). *The teaching-learning process: A discussion of models*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Misrahi, R. (1997). *Qu'est-ce que l'éthique ?* Paris : Armand Colin.
- Missa, J.-N. (Ed). (1996). *Le devoir d'expérimenter. Etudes philosophiques, éthiques et juridiques sur la recherche biomédicale*. Bruxelles : De Boeck.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en éducation physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, June-July, 5-10.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Roger, D., Roger, J.-L., Yvon, F. (2001). Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante. *Éducation Permanente*, 143(1), 115-125.
- Rothier-Bautzer, E. (1998). Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique. Pour une analyse contextualisée de la difficulté scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 124, 81-89.
- Saujat, F. (2001). Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. *Éducation Permanente*, 143, 87-98.
- Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*. New-York: Basic Book.
- Schwartz Y. (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : P.U.F.
- Spinoza, B. de. (1667/2001). *L'éthique*. Paris : Gallimard.
- Terrenoire, J.-P. (1991). Dossier éthique professionnelle. *Sociétés Contemporaines*, 7.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Varela, F. J. (1996). *Quels savoirs pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : La
Découverte.