

Uni-Fribourg – séminaire de recherche du CERF – 30.11.2017

Questions épistémologiques et méthodologiques dans l'analyse d'entretiens

Marco Allenbach

Professeur formateur – Haute Ecole Pédagogique – Lausanne - Suisse

Membre du LISIS: laboratoire international sur l'inclusion scolaire

Membre du LASALE: laboratoire accrochage scolaire et alliances éducatives

Plan de la présentation

- I) Introduction : spécificités de mes recherches et de leur contexte**
- II) Quelques axes de réflexion sur l'analyse de contenu
- III) Présentation des quatre méthodes d'analyse utilisées
- IV) Le chercheur et le sujet dans l'analyse...

Spécificité 1 : Population hétéroclite

Fonctions	Différences de:	Points communs:
Médiatrices médiateurs	- profession	- Intervenant sur demande
Infirmières infirmiers		- Interface entre 2 systèmes
Psychologues	- mandat	- Diversité de pratiques
Logopédistes		- Evolution du prescrit
Psychomotricien-nes	- appartenance institutionnelle	- Question du rôle professionnel
Enseignant-e-s itinérant-e-s		

Spécificité 2 : D'une problématique d'action...

« Quel est mon rôle? Comment le définir? »

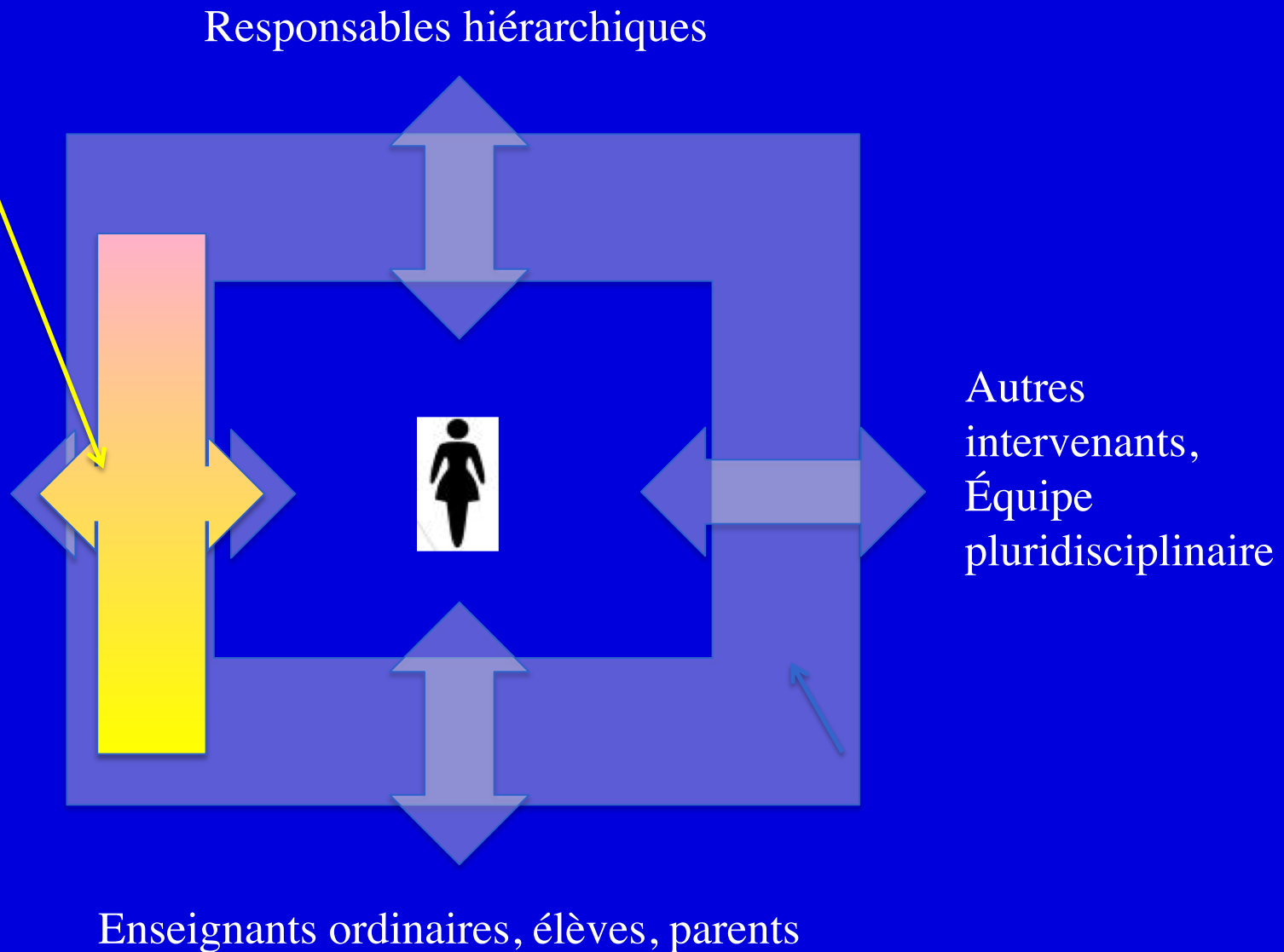
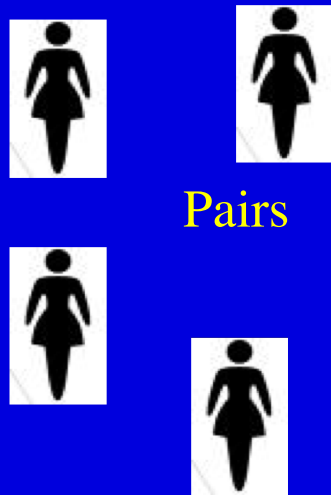
... vers des questions de recherche

Comment se construit le rôle des intervenants à l'école ?

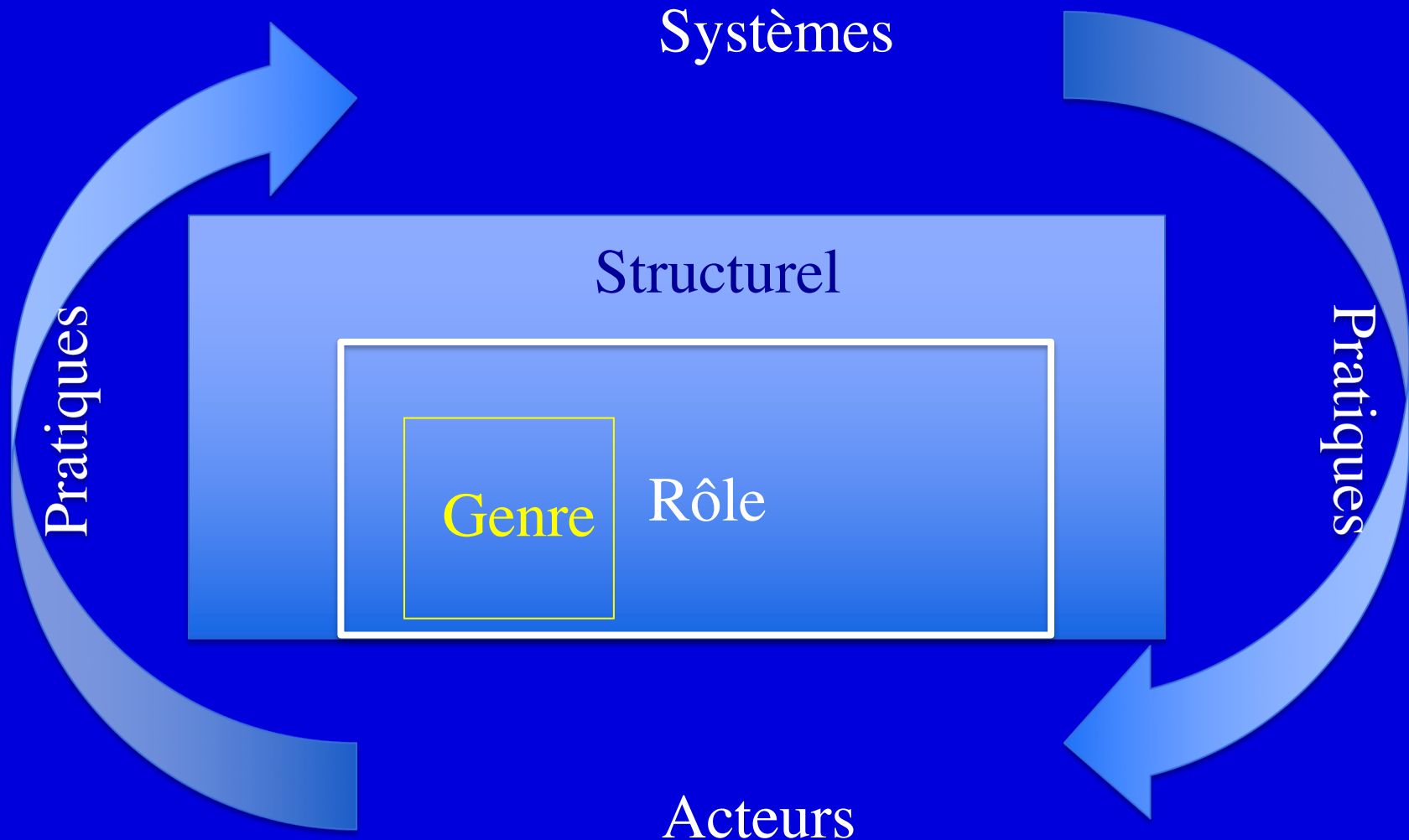
↘ pratiques collaboratives ?

Activité (Clot, 2006)

Elaboration
du « genre »



Pratique (Giddens, 2005):



Déclin des programmes institutionnels

(Dubet, 2002)

(modèle médical individuel)



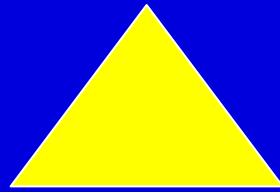
Prescription de subjectivité

(Clot, 2006)

« Adaptation, Flexibilité, Ouverture »

« Professionnalisation, Pratique réflexive, Auto-détermination »

« Impératif de l'individu souverain »
qui
« se tient de l'intérieur »



Support identitaire

Personnes, groupes ou réseaux
(Martuccelli, 2002)

Production de données

1. Compte-rendu d'entretiens semi-directifs
2. Entretiens compréhensifs (Kaufmann & Singly, 2008) et d'explicitation (Vermersch, 2008)
3. Enregistrement de séances d'analyse de pratique
4. Mise en débat des résultats (Dubet, 1994)

Plan de la présentation

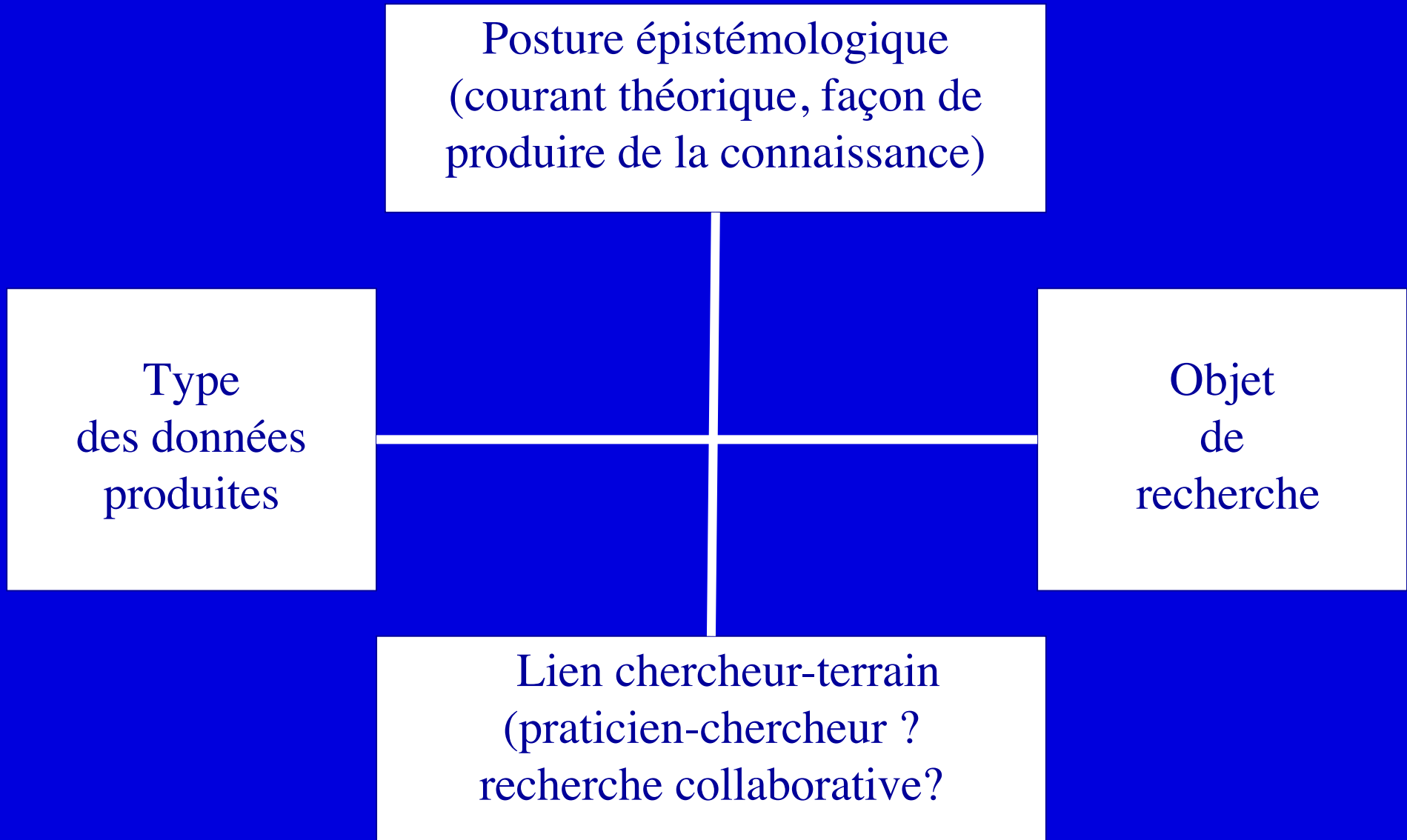
I) Introduction : spécificités de mes recherches et de leur contexte

II) Quelques axes de réflexion sur l'analyse de contenu

III) Présentation des quatre méthodes d'analyse utilisées

IV) Le chercheur et le sujet dans l'analyse...

Pour choisir une méthodologie d'analyse...



Rapport du chercheur au terrain :

- parti d'une problématique d'action
- chercheur – accompagnant
- processus de recherche en boucles successives

Posture épistémologique :

- approche interactionniste
- éclectisme théorique et méthodologique (Freidson, 1997)
- approche compréhensive (Kaufmann, 2008)
- double herméneutique (Guiddens, 2005)
- approche de la complexité (Lincoln, 1990; Bateson,)



Perspective intersubjective de production de savoir

S'intéresser pleinement au sens que les acteurs donnent eux-mêmes à leur activité, à leur "compétence d'acteurs en contexte" (Desgagné, 1987), tout en recherchant une rigueur académique, implique de se situer à l'intersection entre deux systèmes : le système de production de sens par les chercheurs, et le système de production de sens par les praticiens, donc au centre de la double herméneutique de Giddens (2005).

Principes épistémologiques :

- Rendre compte des processus ayant amené le chercheur à penser comme il pense
- Se donner les moyens de se laisser surprendre
- Donner l'occasion aux acteurs de contredire, enrichir ou relativiser les analyses et les constructions théoriques du chercheur, pour évaluer leur vraisemblance (Dubet, 1994), ou leur validité pragmatique (Laperrière, 1997)

(Allenbach, 2012, 2016)

Les données d'entretien...

- INFORMATIONS ?

- REPRESENTATIONS ?

- DISCOURS ADRESSÉ... ET PROVOQUÉ ?

- PRODUIT D'UNE INTERACTION ?

Plan de la présentation

- I) Introduction : spécificités de mes recherches et de leur contexte
- II) Quelques axes de réflexion sur l'analyse de contenu
- III) Présentation des quatre méthodes d'analyse utilisées**
- IV) Le chercheur et le sujet dans l'analyse...

1. Recherche exploratoire

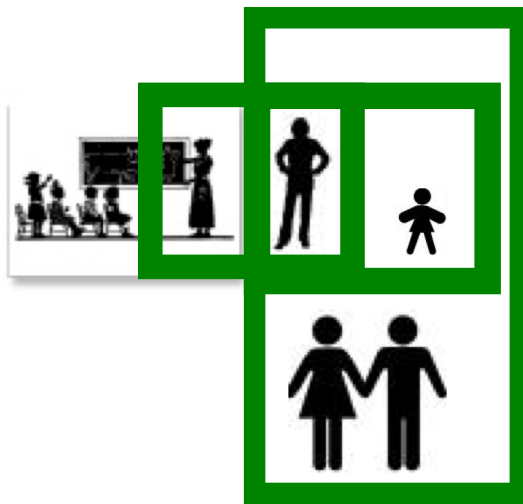
Comment les intervenants décrivent-ils leur travail à leurs (futurs) collègues enseignants ?

- 237 entretiens semi-directifs
- par des enseignants en fin de formation

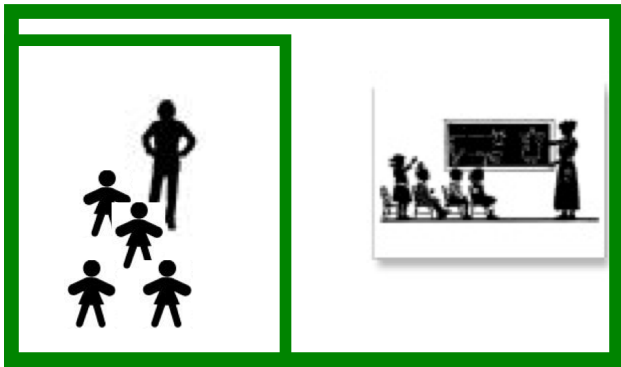
D'une analyse par rubrique à des catégories conceptualisantes

(Paillé et Muchelli, 2016)

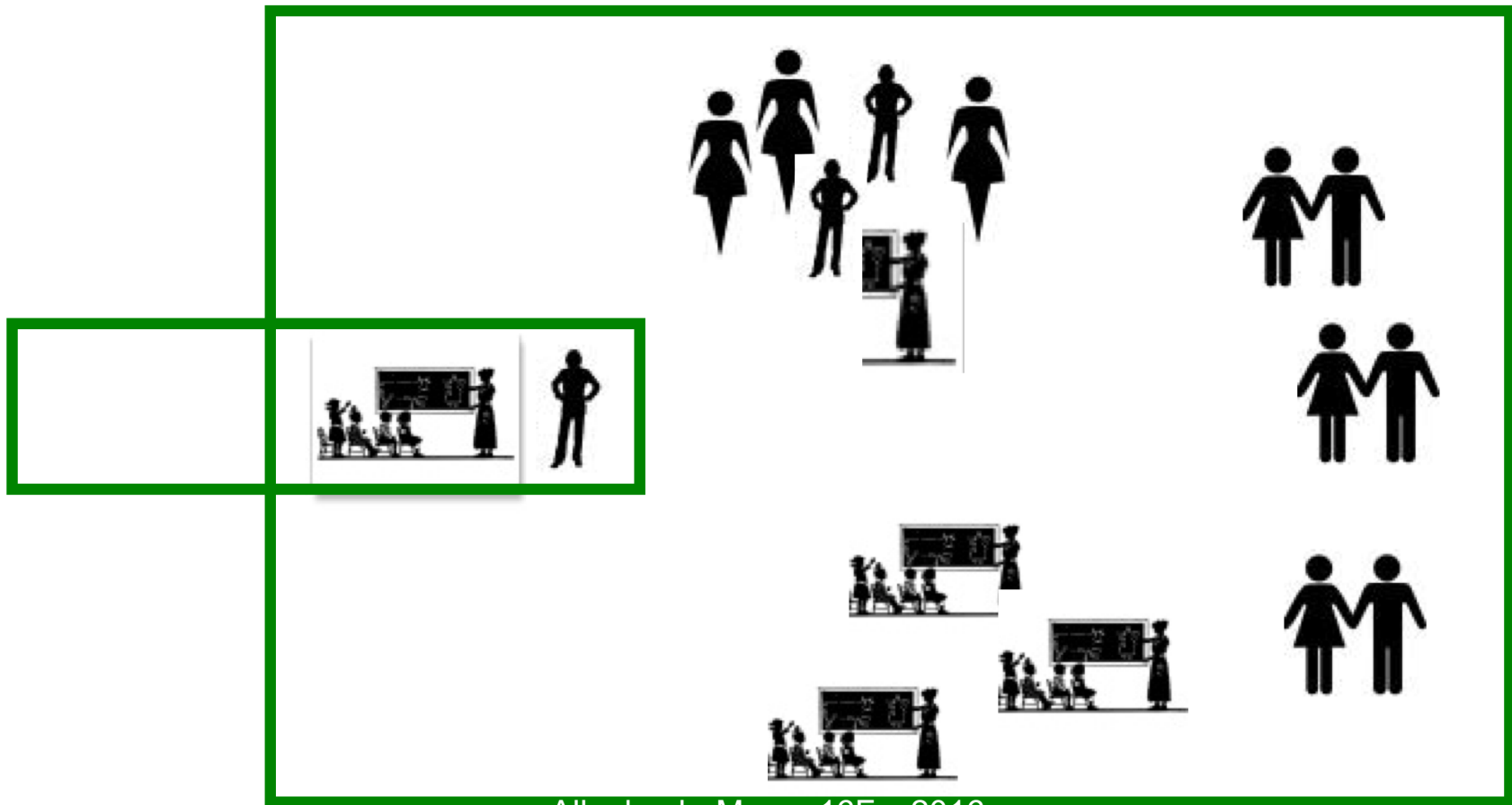
↘ Les périmètres d'intervention



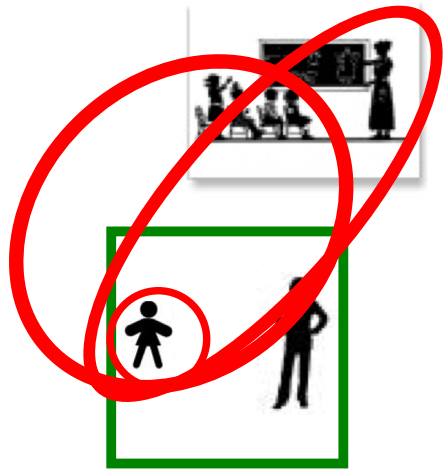
↘ Les périmètres d'intervention



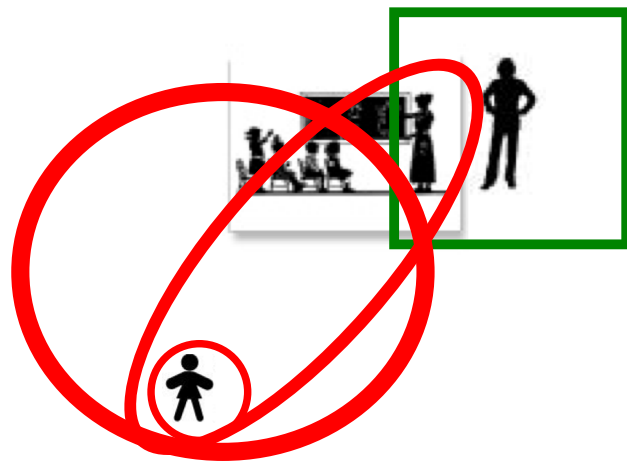
↘ Les périmètres d'intervention



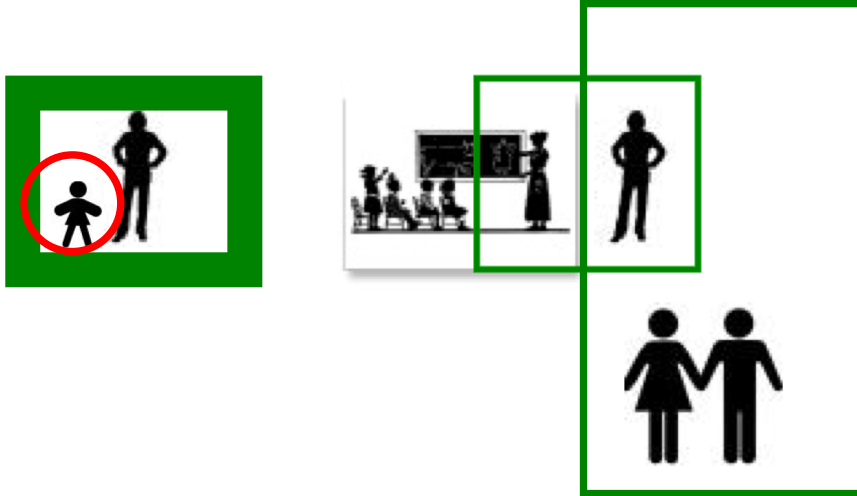
↘ Les cibles (ou objets) d'intervention



↘ Les cibles (ou objets) d'intervention

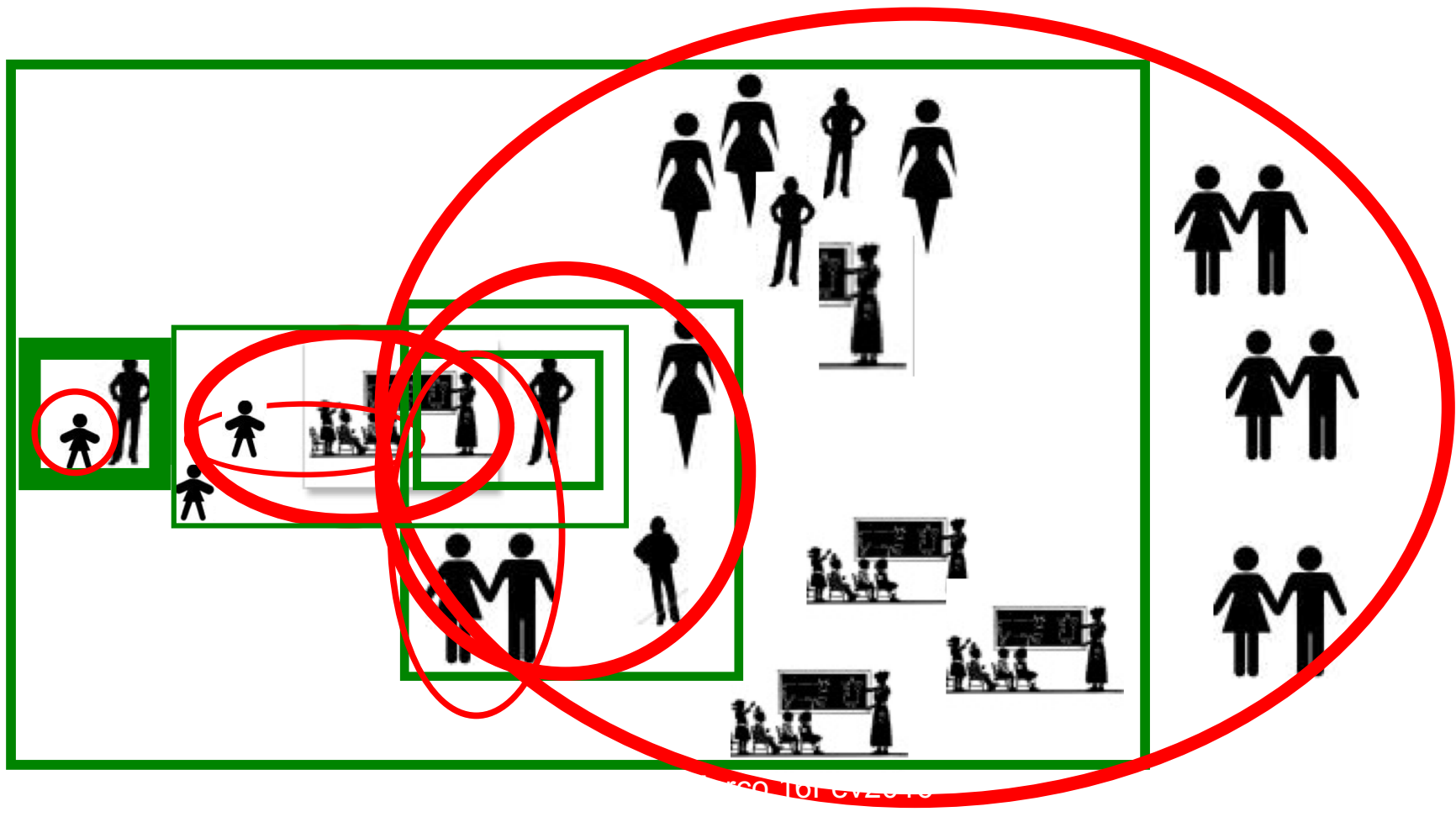


↘ Variation au sein de chaque fonction: Champ de pratiques restreint (modèle médical-individuel)...



... champ de pratiques collaboratives variées

(modèle intégrant les facteurs socio-environnementaux)



- Comment se construisent les rôles ? Se négocient-ils?
- Sur quels supports identitaires s'appuient les intervenants?

Données principales:

13 intervenants sélectionnés. Entretiens en deux étapes:

- compréhensif (Kaufmann & Singly, 2008)
- d'explicitation (Vermersch, 2006)

2. Analyse thématique

Proche des énoncés / théorisation ancrée

- ↘ Pratiques de négociation de rôle
- ↘ Quatre types de supports identitaires
- ↘ Expression de défis et de souffrances

↘ Pratiques de négociation de rôle

Activité peu (re)connue de négociation

... surtout avec les enseignants ordinaires

Attention multiple

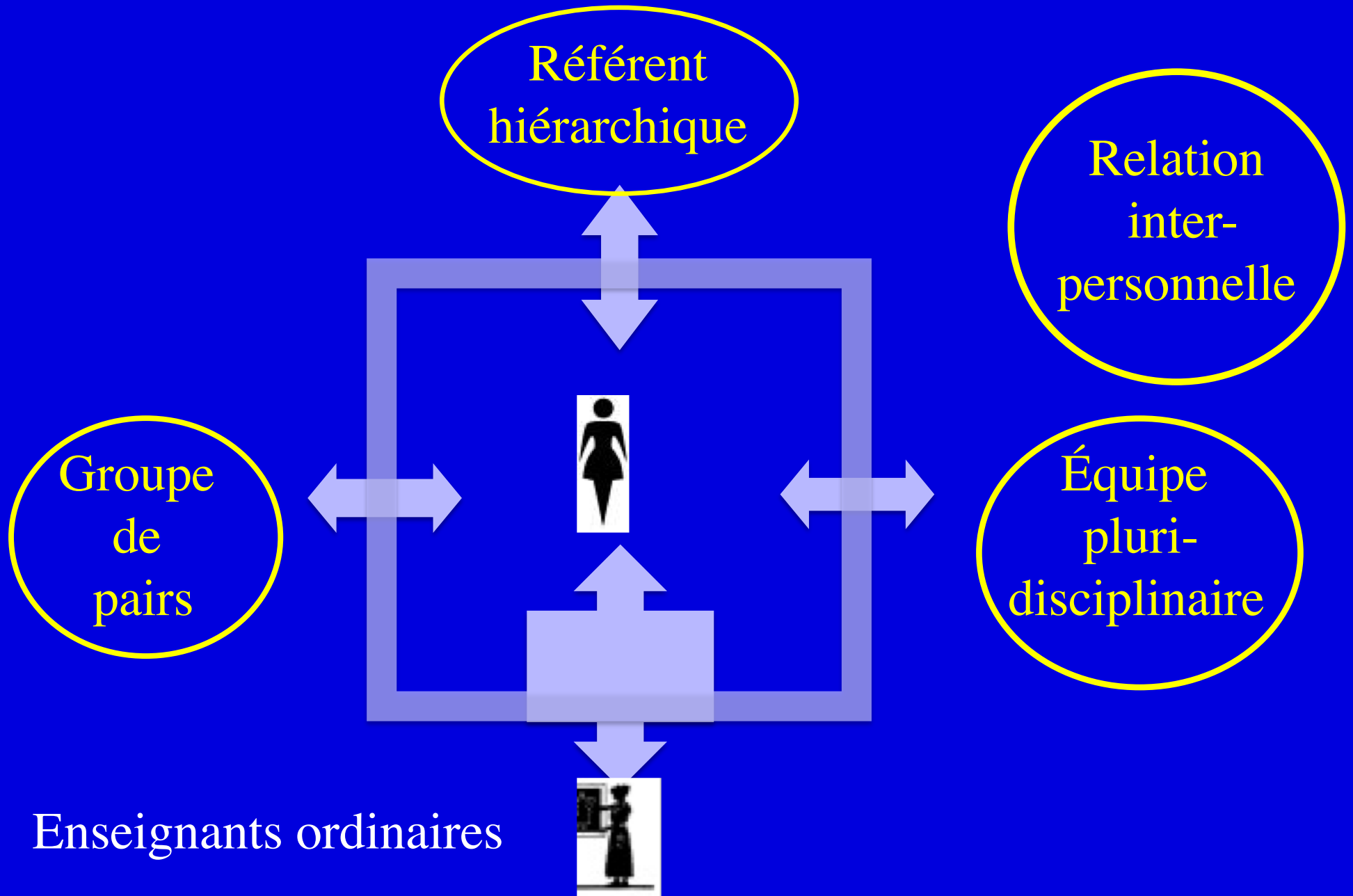
Interroger l'enseignant sur ses représentations, besoins, attentes

Proposer et vérifier l'adhésion

Oser s'affirmer, confronter

Ni juge, ni expert : une posture d'humilité, à travailler

Supports identitaires





Défis

Confrontation à la complexité

Prise de risques et créativité

Légitimité en jeu

Solitude paradoxale

Questions identitaires

Souffrance

- Comment comprendre la souffrance exprimée ?

3. Analyse structurale greimassienne

Décoder l'implicite:

comprendre les représentations véhiculées dans les discours

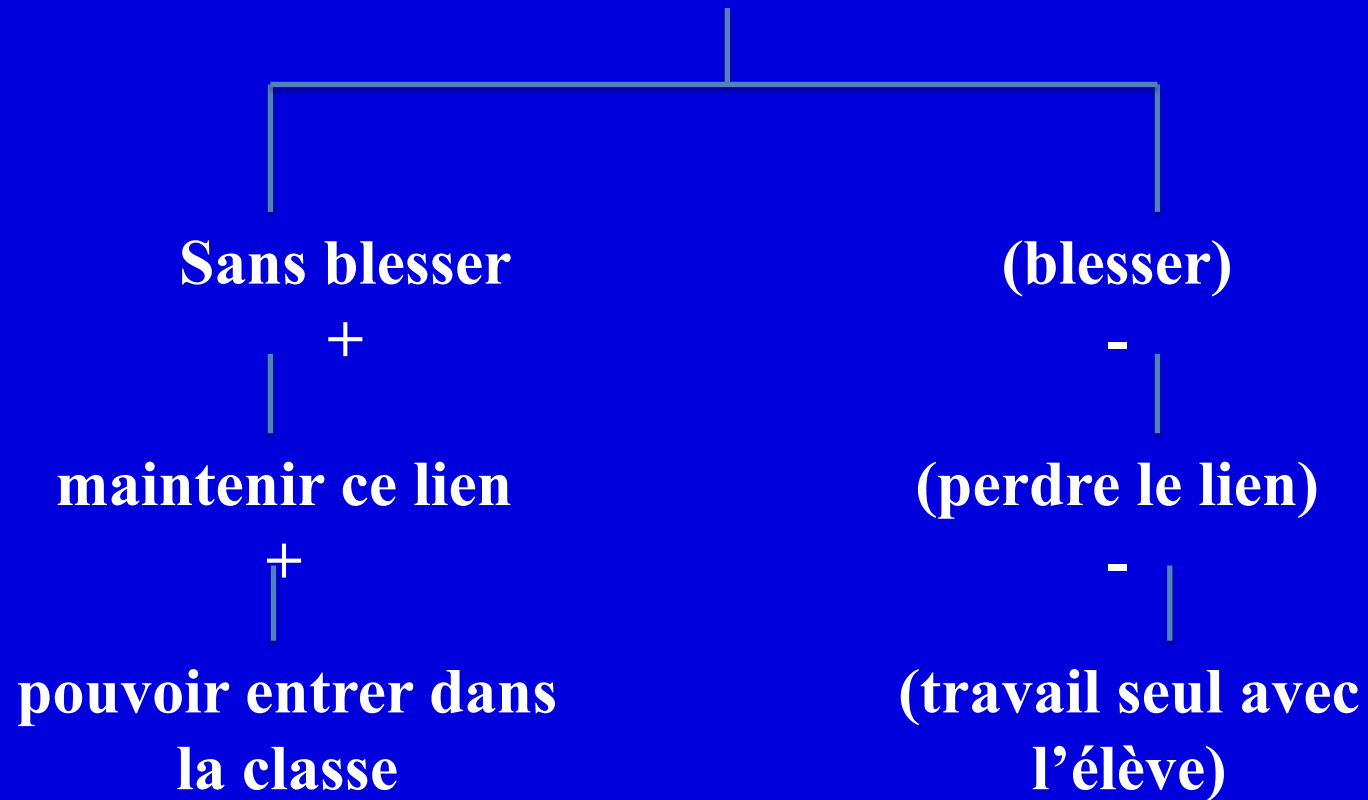
(Piret, Nizet et Bourgeois, 1996)

Exemple 1

« Il y a beaucoup de choses qui me heurtent. Pour donner un exemple, ça fait 6 ans que j'essaie de dire sans blesser à une enseignante que faire des tests de trois pages, écrits en tout petit, c'est peut-être trop (H). Au bout de six ans, le résultat est toujours pareil et c'est très frustrant parce qu'on ne peut pas taper du poing sur la table, même si ça nous pousse un peu à ça. Pour maintenir quand même ce lien //, pour pouvoir continuer à entrer dans la classe.

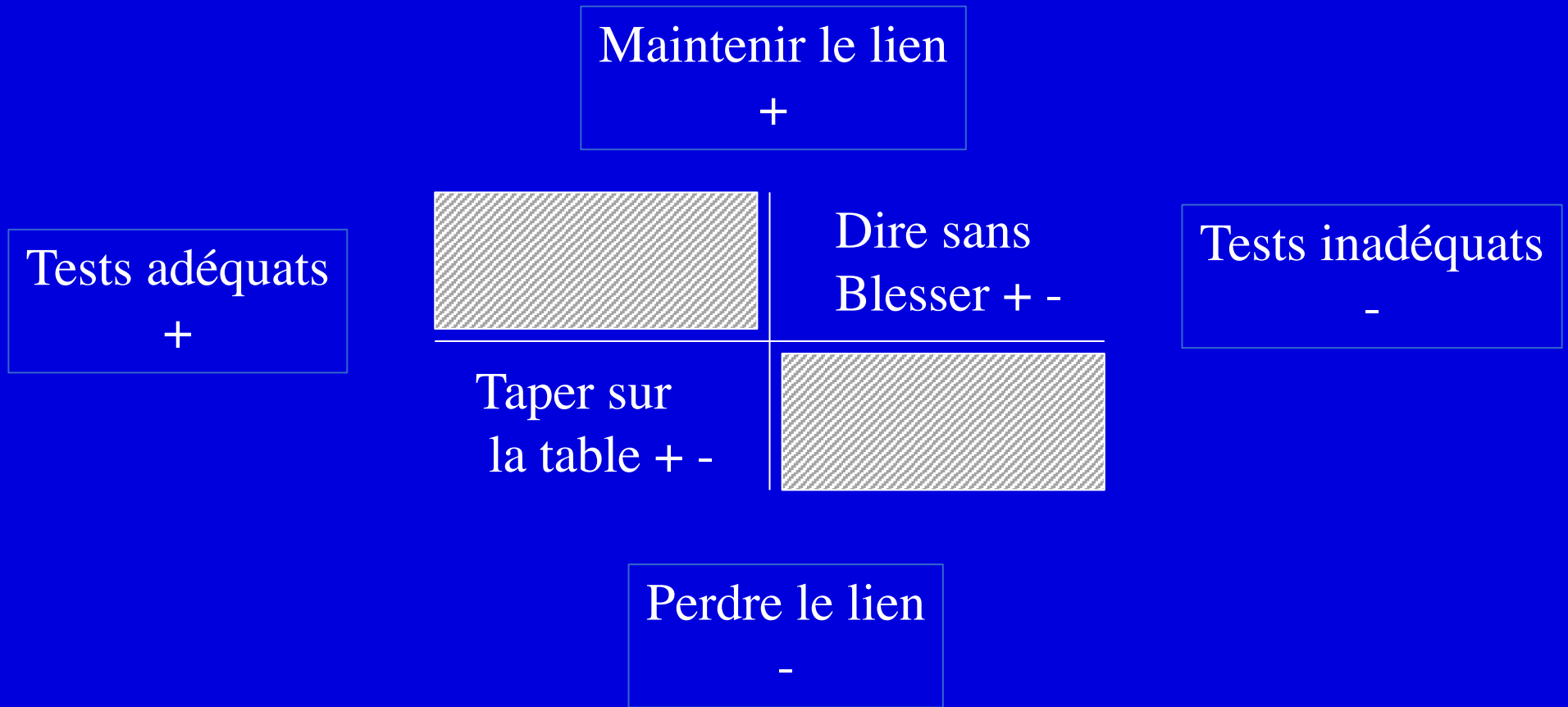
J'en ai parlé dernièrement avec notre directeur qui disait qu'on avait quand-même l'autorité. Mais qui je suis pour aller dire à l'enseignant qu'il enseigne mal ? // »

Dire à l'enseignante



test





Injonctions à deux niveaux différents:

- Développer un lien de collaboration
- Développer des pratiques adaptées aux besoins et ressources des élèves

Exemple 2

« Au tout début, j'aime bien faire des choses avec toute la classe pour m'intégrer, faire des petits jeux de présentation, faire un même bricolage tous ensemble, pour m'intégrer au groupe, pour que tous les enfants me connaissent sans aller tout de suite vers l'enfant dont je m'occuperai. Je préfère avoir d'abord une approche de la classe. Ça dépendra de l'enseignante, de la classe. Il y a des enseignantes qui aiment bien et qui me laisseront faire beaucoup, il y a des enseignantes qui ont l'impression de perdre du temps qui me laisseront faire la première fois et qui après seront moins ouverte à ça. Il y a une enseignante avec qui je faisais un petit jeu court de 3 minutes avec les enfants, j'ai pu le faire à chaque fois. Il faut que l'enseignant soit à l'aise avec ce qu'on propose sinon, ça ne sert à rien (H) / il faut toujours avoir l'accord de l'enseignant, qu'il voie le sens aussi pour que ça marche »

Que faire au début

faire des choses avec toute
la classe

+

m'intégrer au groupe

+

approche de la classe

aller vers l'enfant

-

(ne pas être intégré)

-

(approche
individuelle)

Réaction des
enseignantes

aiment bien

impression de perdre
leur temps

me laissent faire beaucoup

moins ouvertes à ça

Accord de l'enseignant

```
graph TD; A[Accord de l'enseignant] --> B[avoir l'accord]; A --> C["(ne pas avoir l'accord)"]; B -- "+" --> D[voient du sens]; D --> E[à l'aise]; E --> F[ça fonctionne]; C -- "-" --> G[ne voient pas de sens]; G --> H["(pas à l'aise)"]; H --> I[ça ne fonctionne pas];
```

avoir l'accord

+

voient du sens

à l'aise

ça fonctionne

(ne pas avoir l'accord)

-

ne voient pas de sens

(pas à l'aise)

ça ne fonctionne pas



Collaborer = Injonctions à deux niveaux:

- Qualité de relation entre partenaires
- Modalité d'intervention (coenseignement)

Confrontations fréquentes à des situations paradoxales :

- 1) Développer une intervention globale, systémique ...
- 2) ... à partir d'un signalement individuel et d'un mandat d'heures de présence auprès d'un enfant

- 1) Développer des pratiques collaboratives
- 2) Décompter les prises en charge individuelles pour le rapport annuel

- 1) Prendre le temps pour de l'aide indirecte, du soutien à l'enseignant...
- 2) ... surchargé par ses collaborations avec tous les autres intervenants

Le paradoxe

aliénant (Bateson et alii, 1956)

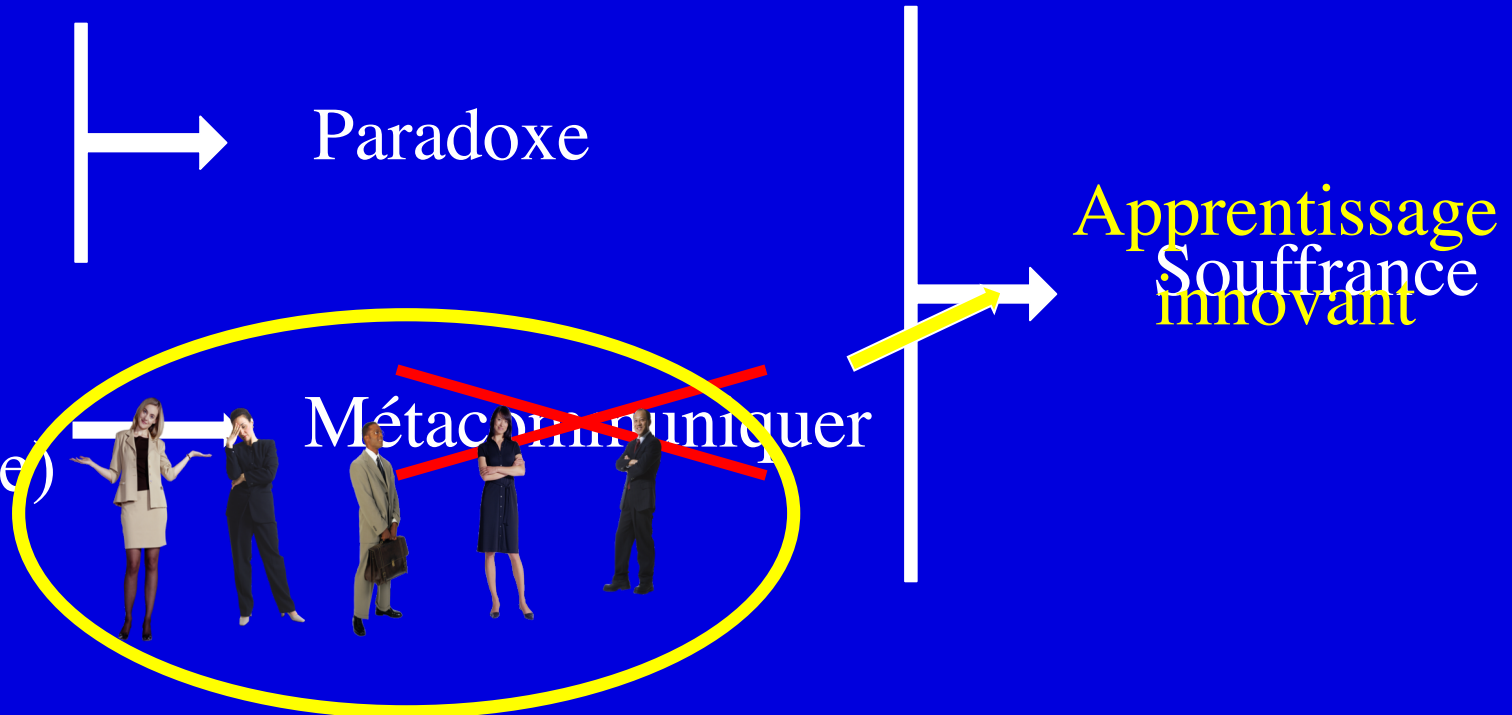
versus

source d'apprentissage (Engeström, 2010)

Injonctions

- de niveau 1
- de niveau 2

- de niveau 3
(souvent implicite)

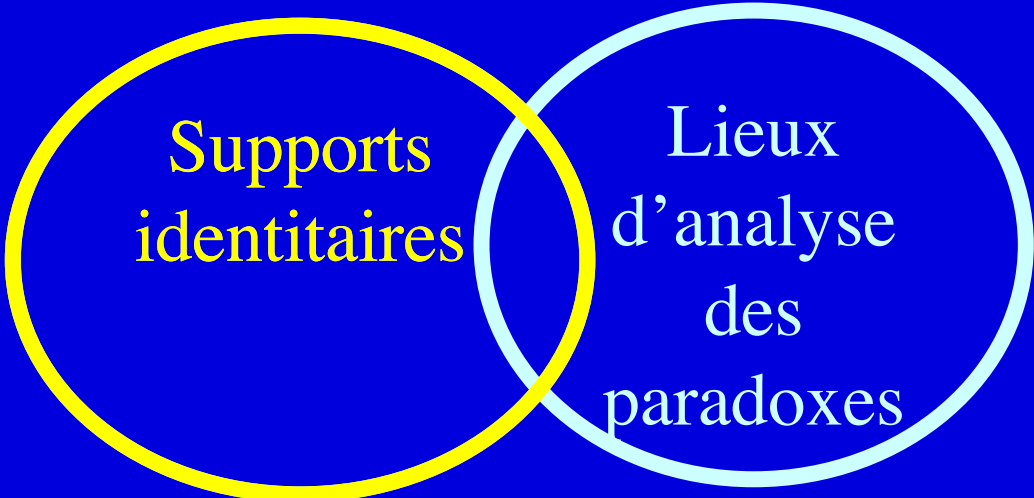
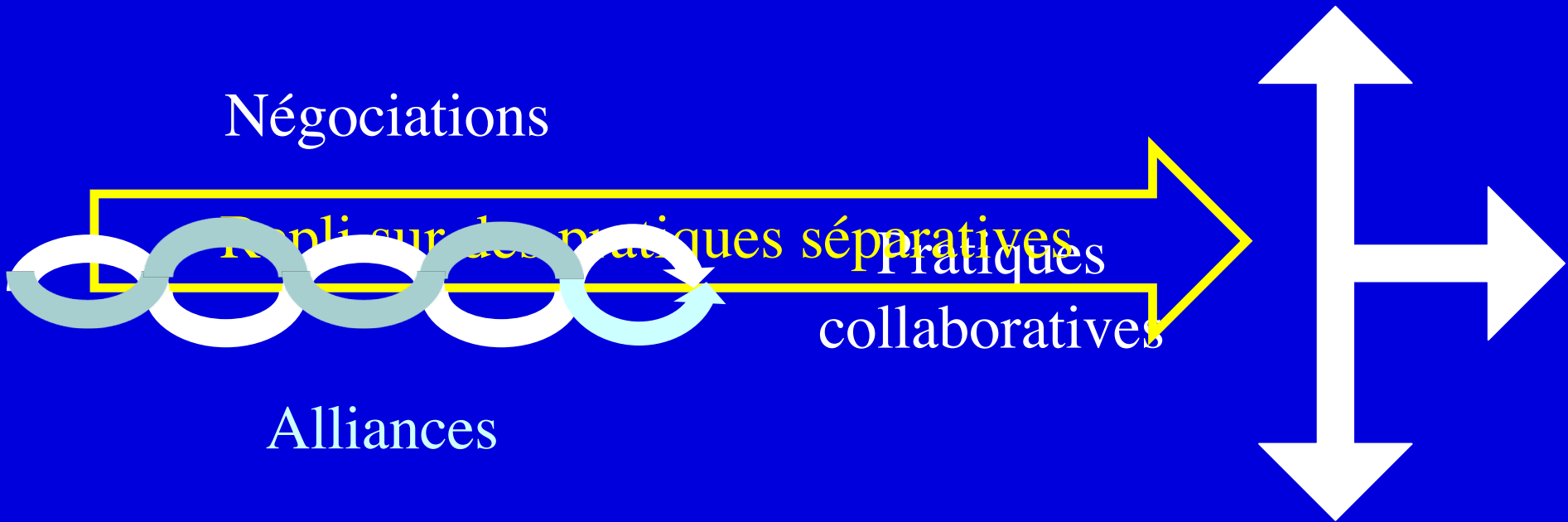


➤ Pourquoi certains abandonnent-ils les pratiques collaboratives?

4. Analyse de cas et inter cas

a) Condenser chaque entretien en un récit phénoménologique

b) Analyse situationnelle phénoménologique et structurale
(Paillé et Mucchielli, 2016)



- Créativité
- Souffrance
- Sens

➤ Quel impact de la recherche sur les acteurs interrogés ?

5. Analyse des traces de réflexivité

Evolution du point de vue des praticiens en cours d'entretien

↘ Typologie de rapport au rôle

Le rôle « dessiné »

parfois virtuel: quand discours ≠ pratique

- Le rôle « tricoté »

travail continuuel de négociations et d'alliances

- Le rôle « enfilé »

défini par:

- un aspect du prescrit*
- la pratique des pairs*
- un prédécesseur*

- Le rôle « qui gratte »

expression de tensions, dilemmes, souffrances

Traces de réflexivité

- Indications paraverbales:

Silences, hésitations

- Traces explicites: métalangage:

« C'est intéressant » « Je ne me suis jamais posé la question »

« Je me rends compte que » « Au fond,... » « Finalement... » « C'est vrai que... »

- Evolution du contenu du discours en cours d'entretien:

Changements de perspectives, contradictions, nouveaux contenus

Thèmes de réflexivité

1) Activités non réalisées

- *Interventions en classe; Groupes; Réseaux*

2) Travail de négociation

« Des échanges qui sont très riches et qui sont quand même / pas si évidents pour nous... »

- *Ne pas dire « il faut », ne pas chercher à imposer*

3) Analyse sa situation à l'interface entre deux systèmes:

- *Le « juste milieu » entre école spécialisée et centre d'orthophonie*
- *Plus le même métier, pas le même rôle*
- *Dilemme entre rupture et continuité avec l'école « un compromis à trouver »*

Thèmes de réflexivité

4) Découverte de son pouvoir d'agir

« *On peut être à l'initiative d'à peu près tout* »

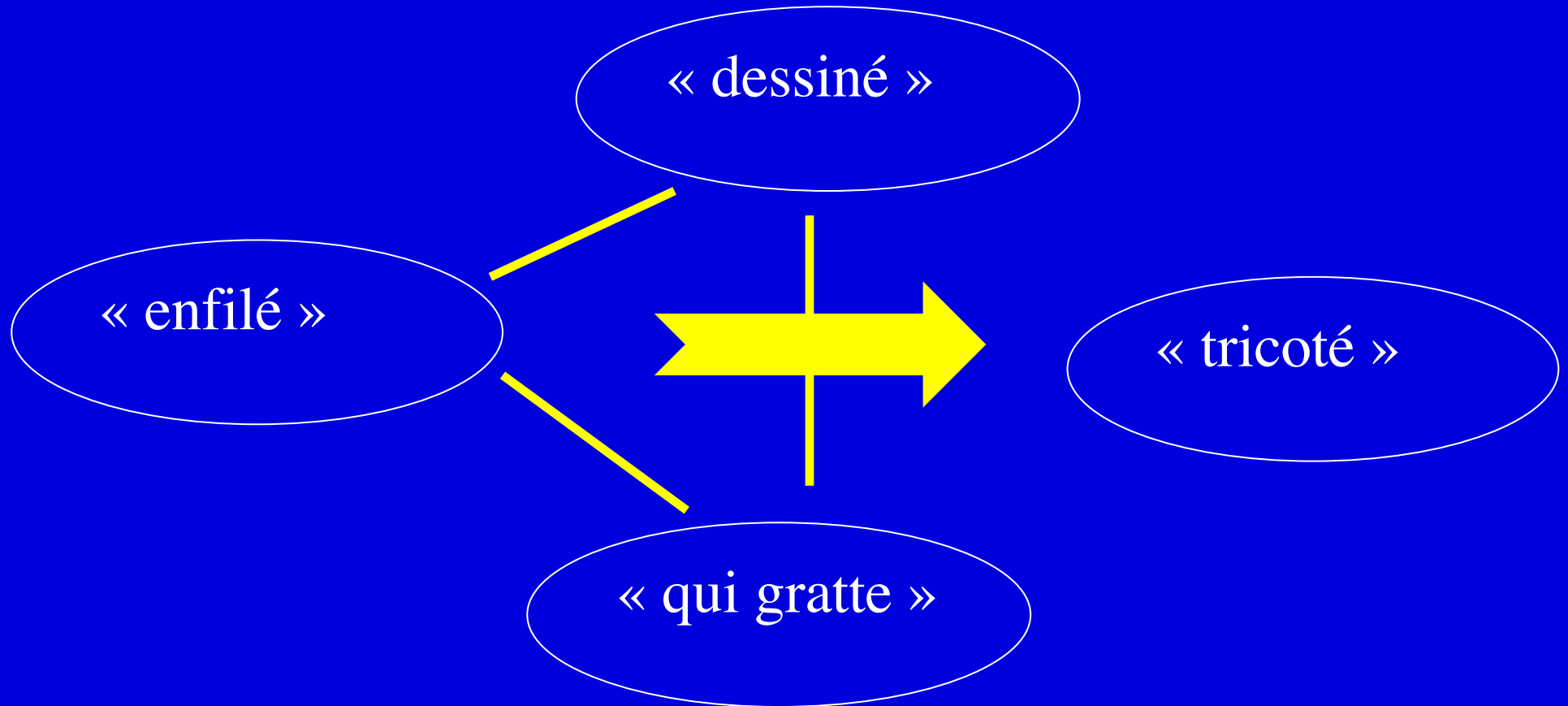
5) Analyse les supports dont elle a besoin

- Equipe pluridisciplinaire
- Equipe de collègues « *qui souhaite des échanges* »
- Supérieure hiérarchique qui l'accompagne

... afin d'être « *pas le plus juste... la plus ajustée possible* »

↘ Typologie de rapports au rôle

↘ Fluctuation en cours d'entretien



Plan de la présentation

- I) Introduction : spécificités de mes recherches et de leur contexte
- II) Quelques axes de réflexion sur l'analyse de contenu
- III) Présentation des quatre méthodes d'analyse utilisées
- IV) Le chercheur et le sujet dans l'analyse...**

Intérêt pour le sens que les praticiens
donnent à leur activité

Intérêt pour l'activité réelle
(activité réalisée et réel de l'activité)

Pratique

Activité

se découvrent à travers un travail d'analyse
(Champy-Remoussenard, 2005)

↳ dépasser le discours a priori
du chercheur

↳ dépasser le discours a priori
du praticien

En quoi me suis-je donné les moyens
de me laisser surprendre?

En quoi les sujets ont-ils pu se
surprendre?

	Pratique	Activité
Concept historiquement fondé sur l'opposition	théorie - pratique	réel – prescrit
Invite à dépasser...	... le discours a priori du chercheur	... le discours a priori de l'acteur
Dispositifs	de formation ↓ recherche	de recherche ↓ formation
Se découvre à travers un travail d'analyse: (Champy-Remoussenard, 2005)	unconscious, embodied ↓ discursive (Wenger, Guidens)	Explicitation (Vermersch) Auto-confrontation, instruction au sosie (Clot)
Questions épistémologiques	En quoi me suis-je donné les moyens de me laisser surprendre?	En quoi les sujets ont-ils pu se surprendre?

Conséquences épistémologiques:

Paradigme objectiviste

« Récolte »,
« cueillette » des
« données »



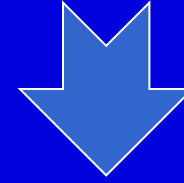
Séparation entre
données et analyse



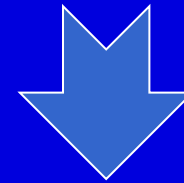
Séparation des rôles entre
chercheur et informateur

Paradigme intersubjectif

Processus de co-
construction,
co-production



La production de « données »
procède déjà d'une analyse



Participation de l'informateur
à l'analyse

Rapport entre chercheur et praticien dans le travail d'analyse

Analyse **PAR** le praticien (ex: dans la production des données)

Analyse **SUR** le praticien (par le chercheur)

Analyse **AVEC** le praticien (ex: fin d'entretiens, ou restitution)



COCONSTRUCTION DES SAVOIRS

Hybridation des méthodes d'analyse :

Analyse thématique : les énoncés... découpés en thématiques

Analyse structurale: les représentations... inférées par le chercheur

Récit phénoménologique: la globalité du propos... recomposée

Les traces de réflexivité: l'évolution du propos

Pour choisir les méthodologies d'analyse...

Investissement
nécessaire
(temps...)

Posture épistémologique (courant
théorique, façon de produire de la
connaissance)

Pertinence pour les
chercheurs et/ou les
praticiens

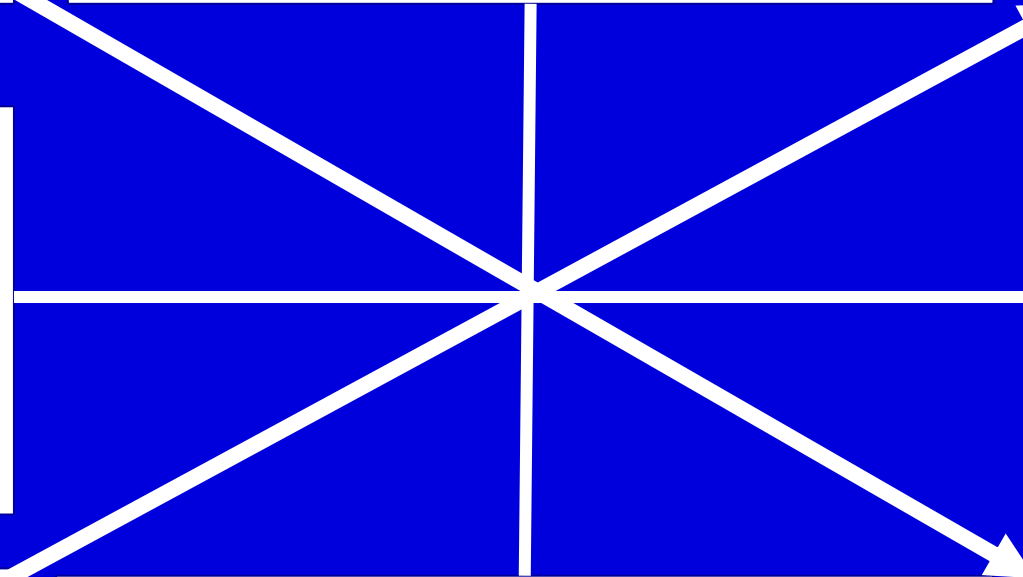
Type
des données
produites

Objet
de
recherche

Indices
pressentis
(données+théorie
)

Lien chercheur-terrain
(praticien-chercheur ?
recherche collaborative?)

Fécondité
versus
saturation



Principes épistémologiques :

- Rendre compte des processus ayant amené le chercheur à penser comme il pense
- Se donner les moyens de se laisser surprendre
- Donner l'occasion aux acteurs de contredire, enrichir ou relativiser les analyses et les constructions théoriques du chercheur, pour évaluer leur vraisemblance (Dubet, 1994), ou leur validité pragmatique (Laperrière, 1997)

(Allenbach, 2012, 2016)

Principes épistémologiques (suite) :

- Dans quelle mesure les personnes interrogées ont-elles pu se laisser surprendre? (sans se cantonner à leurs a priori)?
- Quelle transférabilité?

Choisir d'investir son temps pour:

- ❖ Appliquer une méthode d'analyse systématique et exhaustive ?
- ❖ Croiser plusieurs méthodologies d'analyse ?
- ❖ Croiser les regards (de chercheurs ou/et praticiens) dans l'analyse ?
- ❖ Croiser les terrains ? Ou augmenter l'étendue de l'échantillon ?
- ❖ Croiser les méthodologies de production de données ?
- ❖ Retourner vers les participants ?
- ❖ Mettre en débat les résultats avec d'autres praticiens ?

Conditions et défis de l'exercice:

- ❖ INTERET COMMUN entre chercheur et praticiens
- ❖ OBJET DE RECHERCHE invitant à cette démarche
- ❖ Supporter l'INCERTITUDE, l'HYBRIDATION théorique, le BRICOLAGE méthodologique
- ❖ Bénéficier de SUPPORTS IDENTITAIRES et d'alliances avec des personnes et des collectifs pour ANALYSER LES PARADOXES RENCONTRES

Bibliographie

- Bateson, G., Jackson, D., Haley, J. & Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science* 1 (4) 251-254.
- Champy-Remoussenard P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation, *Savoirs*, n° 8, p. 11-50.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France
- Dubet, F. (2002) *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). "Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges." *Educational Research Review* 5 1–24
- Giddens, A. (2005). *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration*. Paris : PUF.
- Kaufmann, J.-C., & Singly, F. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris: A. Colin
- Maisonneuve, J. (1993). *Introduction à la psychosociologie*. Paris: Presses universitaires de France
- Martuccelli, D. (Ed.). (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris: Ed. Gallimard.
- Thomazet, S Ponté, P. & Mérini (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. *Recherches en éducation*. No11: pp 106-116.
- Vermersch, P. (Ed.). (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ES