

**UNIVERSITE DE NEUCHATEL**  
Faculté des Lettres  
Séminaire de Psychologie  
Espace Louis-Agassiz 1  
CH-2000 Neuchâtel

**UNIVERSITE DE GENEVE**  
FAPSE - Sciences de l'éducation  
Didactique et Interactions Sociales  
Avenue Général Dufour 24  
CH-1211 Genève 4

**ANALYSE DES MODES DE QUESTIONNEMENT DANS DEUX ENTRETIENS  
AVEC DES ENSEIGNANTS DE MATHÉMATIQUES**

Danièle Golay

mai 1991

Les recherches citées ici ont été rendues possibles grâce au Fonds national suisse de la recherche scientifique que nous tenons à remercier de son soutien.

Dans le programme de recherche "Représentations de savoirs scolaires", nous avons consacré l'essentiel des moyens à constituer et à mettre en forme des registres de données intéressants et systématiques; à élargir nos sources bibliographiques; à mettre au point les démarches d'analyse en les faisant porter sur quelques questions essentielles; à parfaire le cadre théorique et à montrer comment il permet d'articuler entre eux des ordres de phénomènes trop souvent considérés indépendamment les uns des autres. Nous avons ainsi construit d'intéressants corpus et outils. Ces rapports de recherche présentent une série de résultats mais d'autres exploitations de ce matériel sont prévues qui augurent d'autres publications dans cette série ou dans des revues scientifiques.

Anne-Nelly Perret-Clermont  
Maria Luisa Schubauer-Leoni

## I INTRODUCTION

### 1) Objectifs

Dans le cadre du projet FNRS (subside 1.372-0.86) "Représentations des savoirs scolaires - Etude des représentations et des significations de savoirs scolaires en mathématiques et en allemand chez des élèves et des professeurs" a eu lieu entre mai 1988 et février 1989 une série d'entretiens avec huit enseignants de mathématique du niveau secondaire inférieur, dans deux collèges de Neuchâtel et environ. Ces entretiens ont précédé pour la plupart la passation dans leur classe d'une tâche d'introduction à l'algèbre préparée par un enseignant français; cette tâche a elle-même été suivie d'une discussion sur les performances des élèves et d'une correction avec ces derniers. Ce recueil de données avait donc comme objectifs d'une part la mise en évidence des représentations spécifiques que se font les enseignants de mathématique de leur pratique et de l'algèbre, et de l'autre l'observation des comportements des élèves face à une tâche inhabituelle pour eux.

Ma participation à cette enquête a constitué un "stage de recherche empirique", dont le contrat comporte la question suivante, à laquelle il s'agira maintenant de répondre:

"Qu'ai-je appris sur l'entretien?". Il se trouve que j'ai usé à plusieurs reprises de la technique d'entretien, sans avoir cherché de feed-back sur l'utilisation que j'en avais faite, ni mené d'analyse pour y déceler les tactiques poursuivies, les "erreurs" commises, etc. Une série de connaissances ou de réflexions théoriques et méthodologiques éparses restaient à être mise en regard avec l'expérience et son analyse. Dans ce but, et pour répondre à la question ci-dessus, le recours à un outil spécifique d'analyse s'est avéré nécessaire, outil que je décrirai plus loin.

Ne songeant pas analyser l'intégralité des entretiens, mon choix s'est porté sur deux d'entre eux, en me basant sur le critère subjectif suivant: ces deux entretiens m'avaient laissé des impressions générales opposées: l'une positive, d'avoir à la fois fait le tour des objets à discuter et noué un dialogue de manière détendue; l'autre de s'être empêtré dans des thèmes difficiles à gérer et situés en lisière de nos centres d'intérêts, dans un climat parfois tendu; en somme: un entretien "qui a marché" et un "qui a raté". J'ai dans un premier temps décrit et analysé les questions posées aux enseignants. Ce procédé a permis de cerner une part importante des tactiques poursuivies avec chacun d'eux; comme d'autres points d'interrogation sont apparus, il a fallu dans un second temps opérer une lecture plus pointue de quelques éléments du contenu des échanges, replaçant ainsi les données de la première étape dans leur contexte.

En résumé, mon but était triple, effectuer un auto-examen de ma pratique de l'entretien, mieux connaître ce moyen d'enquête et comparer la co-construction de deux entretiens dont la qualité a priori différait significativement.

## 2) Contexte

Le guide d'entretien (document du 7.2.88, à usage interne) et le texte de la requête faite au Fonds National ont balisé le domaine d'investigation des entretiens. En résumé nous<sup>1</sup> avons traité avec les enseignants neuchâtelois des thèmes suivants: qu'est-ce que l'algèbre pour eux; comment l'enseignent-ils (à quels élèves, à quel moment, avec quels moyens, dans quels buts, avec quelles difficultés); que pensent-ils de leurs élèves, plus précisément qui sont les "bons" et "mauvais" élèves, comment est-ce qu'ils apprennent, ce qui en algèbre leur pose des difficultés, ce qu'ils en connaissent, à quel point ils l'estiment intéressante, utile ou non, si leur appartenance à l'une ou l'autre section modifie ces points, et comment ils vont réagir à la tâche que nous proposons. Nous avons tantôt cherché explicitement un discours sur l'élève lui-même, par exemple avec la question "Qu'est-ce qu'un bon élève?", tantôt en empruntant le détours d'un autre référent. La tâche que nous proposons, notamment, par sa plus ou moins grande "bizarrerie"

---

1) Ces entretiens ont tous été menés à deux

relativement à la pratique du maître devait provoquer des réactions: en quoi est-elle bonne ou non pour *mes* élèves, comment vont-ils s'y prendre, qu'est-ce qui leur posera des difficultés, comment y répondrons-nous, etc.

Des notions plus larges englobent les points du recueil de données mentionnés ci-dessus: celle de représentation, et celle de contrat didactique. Je ne vais pas discuter ici de leurs définitions académiques, "savantes", mais plutôt des définitions qui ont émergé en cours de travail, plus floues, plus simples. A la lecture des entretiens je remarque rétrospectivement que "représentation" évoque pour moi alors "tout ce qu'un acteur peut penser de ce qu'il fait" et contrat didactique devient "ce que l'enseignant attend comme comportement social et cognitif normal de l'élève, et réciproquement". De telles définitions de travail permettent une ouverture peu discriminante à tout ce que les sujets ont pu dire de leur activité. Cette attitude est plus caractéristique de l'entretien que du questionnaire écrit. Elle est également congruente avec la manière ouverte, semi-directive dont nous souhaitons mener les entretiens, qui consiste par exemple à accorder moins de poids à l'ordre des questions de notre guide d'entretien qu'à un ordre adapté au fil du discours du sujet interrogé. Par contre elle comporte comme danger la perte de pertinence et la dérive vers des thèmes moins "centraux" pour notre recherche.

L'entretien, plus que le questionnaire, laisse libre cours à l'expression de la subjectivité de l'enquêteur (raison pour laquelle il a été et demeure critiqué). A cet égard, une mise en contexte qui n'en n'évoquerait pas certains aspects serait incomplète. Disons simplement que je sais éprouver la situation d'entretien de recherche comme agressive, déstabilisante, notamment parce qu'étrangère aux modes habituels d'interactions. La percevant ainsi, je cherche régulièrement, de manière ni consciente, ni maîtrisée, et sans toujours y parvenir, à la transformer en une discussion entre pairs, plus naturelle, à en gommer l'aspect intrusif. En outre le thème de l'enseignement de l'algèbre, comme la notion elle-même d'algèbre me sont peu familiers, voire, ils me rappellent des souvenirs scolaires peu agréables. Dans ce contexte, mes possibilités de relance et d'approfondissement de ces sujets s'en sont probablement trouvées diminuées.

### 3) Prise de contact

Dans les deux collèges où nous avons enquêté, les noms des directeurs et ceux d'enseignants nous ont été donnés par une tierce personne, elle-même mathématicienne. Pour préserver l'anonymat des personnes concernées, leur nom seront remplacés respectivement par PP et M<sup>2</sup>, et ceux des

---

2) PP et M font référence aux sections préprofessionnelle et moderne dans lesquelles enseignent nos deux interlocuteurs.

établissement où ils enseignent par A et B. Au Collège A, l'enseignant dont nous allons analyser l'entretien nous a été présenté par un de ses collègues. Dans l'autre collège, c'est un des sous-directeurs qui nous a mis en contact avec les enseignants qu'ils estimaient susceptibles de s'intéresser à notre travail, dont celui dont il sera question plus loin (et qui dans ces conditions pouvait difficilement refuser de coopérer, me semble-t-il!). Les deux entretiens (comme tous les autres) se sont déroulés sur les lieux de travail et durant les périodes blanches dont les enseignants disposaient. Chacun d'eux a duré environ deux périodes, soit une heure trente.

Nous avons dans les deux cas expliqué que nous menions une enquête sur l'enseignement de l'algèbre, donnant en début d'entretien un aperçu plus détaillé des thèmes que nous souhaitions aborder. Nous avons toujours mentionné également au départ l'existence de la tâche et demandé s'il était possible de l'examiner en compagnie de l'enseignant et de la faire passer en classe.

J'ai déjà signalé que les entretiens ont été menés à deux. La personne avec qui j'ai travaillé étant plus au courant de la problématique, elle a dirigé le premier entretien, mais nous avons ensuite négocié chaque fois qui se chargeait plus particulièrement de mener la discussion, sans que ceci n'exclue la participation de l'autre.

#### 4) Brève présentation des sujets interviewés.

M, avec qui nous avons mené en mai 1988 un des deux entretiens analysés plus bas enseigne les mathématiques en classes de 3ème moderne et de 3ème scientifique (entre autres). Il a répondu sans réticence manifeste à nos questions<sup>3</sup>; il s'est montré très disert sur le thème de l'emploi du nouveau manuel de mathématiques pour les classes de pré-gymnasiale. L'examen des tâches des élèves a donné lieu à une grande richesse de commentaires. C'est avec lui que j'avais l'impression d'avoir mené un "bon" entretien.

PP (entretien mené en décembre 1988) enseigne en classe de 3ème préprofessionnelle, dans l'autre collège (B). Il a acquis sa formation à l'Ecole Normale, et reçoit de celle-ci des stagiaires depuis plus de quinze ans. Durant l'entretien il s'est longuement exprimé, au moyen d'exemples et d'anecdotes, sur les mauvais résultats scolaires, le mauvais niveau général de ses élèves, manifestant clairement son dépit. Bien que montrant parfois quelque impatience, il a accepté sans autre de consacrer du temps à adapter la tâche à sa classe, examiner les résultats et mener la correction en classe.

---

3) Ces impressions ont émergé pendant les entretiens, immédiatement après, ou encore lors de la transcription.

## II ANALYSE DE DEUX ENTRETIENS

### 1) L'outil d'analyse

J'ai eu besoin d'un instrument d'utilisation simple et si possible centré sur les interventions de l'interviewer, afin de pouvoir recueillir un feed-back personnel. Pour ces raisons j'ai choisi la grille d'analyse des interventions de l'interviewer mise au point par Blanchet et ses collaborateurs (Blanchet 1985: 87). Blanchet a pour objectif global la mise en évidence des règles du jeu d'un type d'entretien, l'entretien non-directif de recherche, (E.N.D.R.). La grille n'est qu'un outil parmi d'autres, il analyse en effet aussi le contenu du discours des interviewés, recueille leurs impressions post-entretiens, et met ces données en relation avec celles fournies par la grille. Blanchet définit l'E.N.D.R. de la manière suivante: "L'E.N.D.R. est une pratique sociale ou/et un dispositif de recherche dont la définition minimale est la suivante: c'est un entretien principalement entre deux personnes (il peut être étendu à un groupe) un interviewer et un interviewé, conduit et enregistré par l'interviewer. Celui-ci a pour objectif de favoriser la production d'un discours de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche. [...] Nous définissons la non-directivité dans

l'E.N.D.R. comme l'ensemble des conduites d'un interviewer qui vise la production par un interviewé d'un discours continu et structuré sur un problème donné; en ce sens, l'E.N.D.R. se distingue formellement du questionnaire dont l'ordre et le contenu des questions sont rédigés à l'avance" (Blanchet 1985: 7-8). Ailleurs il affirme que ce type d'entretien "tend au contraire à mobiliser la dynamique question-réponse intra-locutoirement, c'est-à-dire comme une tension se produisant au coeur même de la production discursive de l'interviewé. [...] L'interviewer ne favorise la production d'un tel discours problématisé que s'il s'abstient de poser lui-même les questions" (Blanchet 1988a: 46-47).

Qu'en est-il de nos entretiens? Au niveau du projet ils ne s'insèrent a priori pas dans cette définition normative<sup>1</sup> de Blanchet, car un certain nombre de questions doivent y être traitées, questions dont la formulation renvoie à un pré-découpage explicite de l'objet. Mais parce que nous souhaitons ménager une ouverture aux préoccupations de nos interlocuteurs, parce que dans la réalisation des entretiens nous avons cherché à adapter l'ordre de ces questions ainsi que leur formulation aux particularités de chaque situation,

---

1) Je n'entrerai pas dans la polémique sans fin touchant les notions de directivité et de non-directivité. Blanchet, dont les positions ne sont d'ailleurs pas toujours claires, admet quant à lui que le qualificatif de non-directif est contestable, mais entend le conserver justement pour son caractère générique et polémique.

et pour les besoins de ce travail, je m'autorise à traiter nos entretiens au même titre que l'E.N.D.R. définit par Blanchet.

Quelques précisions sont nécessaires à la compréhension de la grille:

Styles: Sur l'axe horizontal *déclaratif*, *interrogatif* et *réitératif* qualifient des modes d'interventions de l'interviewer, en somme la manière dont il s'adresse à son interlocuteur, son style.

- "La déclaration est un acte assertif dont le contenu propositionnel est inféré par l'interviewer à partir de l'énoncé de l'interviewé" (Blanchet 1988: 42). Dans le mode déclaratif, "l'interviewer manifeste explicitement sa position d'interlocuteur" (Blanchet 1985: 87), en donnant par exemple son avis.

- Le mode *interrogatif* manifeste une demande explicite: "Voilà ce que je veux savoir" est son message.

- Le mode *réitératif* est celui de la répétition et de la reformulation, où l'interviewer reprend tout ou partie de ce qui vient d'être exprimé afin de relancer la parole sur ce point.

STYLES

NIVEAUX

D'EFFICACE

	DÉCLARATIF D	INTERROGATIF I	RÉPÉTITIF R		
6	réfléchit une attitude ou un sentiment implicite	demande une réflexion sur l'attitude ou les sentiments	reformule une attitude ou un sentiment explicite	réflexif sur les sentiments	REFLEXIF
5	réfléchit un contenu implicite (interprétation)	demande un approfondissement du contenu	reformule un contenu explicite	réflexif sur le contenu	
4	complémente	demande une explication	anticipe sur la suite du discours	déductif	EXPRESSIF
3	donne son point de vue sur la question	demande une précision	répète ce qui vient d'être dit	incitatif	
2	prend position sur un thème nouveau	demande de développement d'un thème nouveau	relance sur un thème nouveau	thématique	THÉMATIQUE

1. Le niveau 1 dit approbatif en partie non verbal ne peut être codé sur des retranscriptions d'entretien :

1	acquiesce	s'étonne	ponctue
	D	I	R

Niveaux d'efficace: sur l'axe vertical, Blanchet distingue six niveaux du discours de l'interviewé que l'enquêteur cherche à provoquer par ses interventions.

- Le niveau 1, dit *approbatif*, comprend les acquiescements, les exclamations, les "Hm, hm"; en partie non-verbal, il n'est pas codé.
- Le niveau *thématique* englobe la définition, le découpage du champ de parole (ainsi I<sup>2</sup>, "demande de développement d'un thème nouveau").
- Les interventions du niveau *expressif* incitent l'interviewé à poursuivre son discours. Ce niveau se divise en deux sous-niveaux, *incitatif* et *déductif*. Le fait de donner son avis ou de demander une précision est considéré comme une incitation, on cherche des éléments supplémentaires pour compléter quantitativement l'information transmise. Une demande d'explication (Pourquoi? Comment?) ou une reformulation ressortent de la déduction; on cherche des éléments supplémentaires nécessaires à la cohérence de l'information.
- Au niveau *réflexif*, les interventions poussent le sujet à se positionner, à produire un méta-discours, soit par rapport au contenu (fonction dite référentielle du discours), soit par rapport aux sentiments qu'il vient d'exprimer, à son attitude relativement au thème exploré (fonction modale); on l'invite à les soutenir, les approfondir, voire les évaluer.

Le croisement des deux entrées horizontale et verticale donne quinze catégories d'intervention. L'une d'entre elles, en tant que néologisme, mérite d'être plus précisément définie: La *complémentation* ( $D^4$ , déclaration déductive référentielle) propose une précision complémentaire, ou une généralisation de ce qui vient d'être dit. "Ce complément peut être incertain et hâtif: l'interviewer fait "l'âne pour avoir du son" et l'interviewé comble aisément la lacune apparente qu'il croit déceler dans la compréhension de son interlocuteur. Ce complément peut être conclusif et généralisant: l'interviewer indique qu'il a compris et confirme l'intérêt qu'il prend au discours produit" (Blanchet 1985: 95). Une complémentation peut être congruente, c'est-à-dire conforme au sens des propos de la personne interviewée, ou non-congruente.

Dans une première étape, toutes nos interventions ont été définies dans les deux entretiens au moyen de la grille de Blanchet. Ce codage a imposé la prise en compte de l'intervention de l'interviewé précédant la question, ainsi que de sa réponse subséquente. Si les catégories proposées se sont révélées utilisables et pertinentes, on peut regretter néanmoins que Blanchet n'ait pas indiqué comment il avait déterminé ses classifications, ni donné davantage d'exemples pour les illustrer. Il a fallu donc d'une part opérer quelques choix face à certaines interventions ambiguës, et de l'autre ajouter quelques catégories.

Ci-dessous figurent quelques exemples des choix de codage accomplis:

Premier exemple:

*Interviewé:* "Toujours bien sûr. Bien sûr en section PP, c'est ceux qui ont toujours été les derniers de la classe depuis la première primaire. Il y a qu'à voir, il y a la moitié de la classe qui a doublé, hein".

*Interviewer:* "Récemment ou en cours de scolarité?". (I3)

Second exemple:

*Interviewé:* "[...] je crois qu'on va gagner quelques élèves qui étaient décrochés par l'ancienne méthode, et puis qui seront contents de faire cette méthode-là, et on va peut-être perdre d'autres parce qu'ils préféreraient plus de systématique, ou ils préféreraient faire un chapitre et puis le terminer, on qu'on n'en parle plus".

*Interviewer:* "Vous dites perdre des élèves, gagner des élèves, mais lesquels, est-ce qu'on peut caractériser les élèves à qui ce manuel plaît, et les autres à qui ça convient moins bien?" (I5)

Ici I<sup>3</sup> est considérée comme une demande de précision qui porte sur un objet concret, et qui ne devrait pas exiger d'approfondissement particulier, contrairement à I<sup>5</sup>.

La complémentation a causé plus de difficultés, ne se laissant pas toujours bien distinguer d'une intervention réflexive (en particulier de R<sup>4</sup> "anticipe sur la suite", dont le sens demeure obscur), ou encore d'une interrogation. Une indication fournie par Blanchet dans un article ultérieur a permis de surmonter en partie la difficulté: "[...] une interrogation se distingue d'une déclaration en ce qu'elle semble marquer plus explicitement l'intentionnalité de l'interviewer: "Cette pratique remet les choses en cause" serait une proposition insérable comme telle dans le discours de l'interviewé, comme si l'interviewer cherchait à effacer sa propre énonciation alors que l'interrogation propositionnelle dérivée: "Est-ce que cette pratique remet les choses en cause?" accentue la prise de parole et l'énonciation de ce dernier" (Blanchet 1988: 47). Les indications tonales disponibles dans l'enregistrement ont été également d'un précieux secours: en gros, le ton de la voix en fin de phrase monte lorsqu'il s'agit d'une interrogation, et descend dans le cas d'un avis donné ou d'une complémentation. Souvent il reste suspendu dans celui d'une intervention réflexive. Les réponses de l'interviewé permettent parfois aussi de trancher: dans l'exemple ci-dessous, il avalise simplement ma proposition, en l'occurrence congruente avec ce qu'il vient de dire; cette

intervention n'est pas problématisante et ne suscite pas de réflexion plus poussée:

Troisième exemple:

*Interviewé:* "C'est pas possible, l'année d'après ils reprennent les notions, alors s'ils ne les ont pas revues, ils ne peuvent pas les reprendre".

*Interviewer:* "Ce serait les mettre en situation d'échec par rapport à l'année d'après". (D4)

*Interviewé:* "Ouais, ouais, c'est dommage [...]".

Quelques catégories ont dû être ajoutées. La présence de la plupart d'entre elles tient au fait que nous avons soumis une tâche à l'appréciation de l'enseignant et négocié sa passation en classe. Comme exemple des interventions employées dans ces situations citons les réponses que nous avons données aux questions posées par l'enseignant sur cette tâche, ou encore les suggestions/propositions avancées sur le mode et le moment de la passation en classe. La catégorie "Introduit le propos" signale les endroits où nous avons présenté, balisé ce dont il allait être question dans l'entretien. Elle apparaît en début d'entretien et au moment où nous montrons la tâche à l'enseignant. Etant donné que c'est là que se définit le cadre de l'entretien, il était utile de distinguer cette intervention de I<sup>2</sup> ("lance un

nouveau thème"). Mais comme nous n'avons pas systématiquement enclenché l'enregistreur dès les premières paroles échangées, les indications des tableaux ne reflèteront que partiellement la situation sous cet aspect. Enfin a été créée la catégorie "Précise la question", utilisée chaque fois que l'interviewé demandait une précision, une explication relative à la question posée, ou laissait simplement percer son embarras.

## 2) Résultats et commentaires

Le statut des résultats et le mode de discussion nécessitent quelques explications préalables. J'ai en effet employé un outil de lecture de l'information objectif, autrement dit qui me permet de travailler sur des données chiffrées, mais ceci au sein d'un projet aux motivations subjectives. Cette subjectivité apparaît dans le choix des entretiens, on l'a vu, choix qui n'est pas sans conséquences sur les résultats chiffrés. Ainsi les entretiens comprennent un nombre d'interventions très différents, qui rend discutable une comparaison entre catégories figurant uniquement en nombres absolus. La comparaison de la présence de la supra-catégorie "interrogation" montre bien le problème auquel je fais allusion. Le résultat, fourni en pour-cent, est supérieur dans l'entretien avec M, alors que donné en nombre absolu, il est inférieur dans ce même entretien. Le

calcul en pour-cent prenant tout son sens dans la comparaison intra-entretien, j'ai finalement choisi ce mode de calcul et de présentation des tableaux.

Problème concomitant, un des entretiens renferme, outre le nombre le plus élevé d'interventions, plus de différentes catégories que l'autre. Les pourcentages s'en trouvent donc étalés, et les résultats sont moins nets par rapport à l'autre entretien. Ces catégories, faisant partie de celles ajoutées par moi à la grille, apparaissent en majorité lorsque, vers la fin des échanges, nous négocions la modification de la tâche, et elles figurent en grand nombre dans l'entretien incriminé; pour cette raison, j'ai pensé un moment par souci de comparabilité ne faire porter le codage que sur la partie des entretiens précédant cette négociation. Mais postulant qu'un entretien constitue une unité qui perd de son sens si on la tronçonne, j'ai finalement choisi de coder et comparer les deux entretiens dans leur entier, en assumant que les conditions de comparaisons manquent de rigueur et prêtent flanc à la critique.

J'ai tenté non sans difficulté de mettre parfois en parallèle la discussion de mes résultats avec ceux de Blanchet. Or ceux-ci proviennent d'expériences où les interventions de l'interviewer ont été manipulées, contrôlées, et sont donc d'un statut différent. Leur utilisation se justifie par la réflexion qu'ils provoquent,

et il ne faut pas y voir une tentative de comparaison terme à terme stricte, par avance vouée à l'échec.

Les deux premiers des trois tableaux qui serviront de base à la discussion ont été construits à partir des supra-catégories figurant en abscisse et en ordonnée de la grille. Le dernier tableau présentera l'ensemble des catégories uniques.

Sous le pourcentage principal de chaque catégorie figure pour l'une et l'autre enquêteuse le pourcentage des interventions de ce type par rapport au nombre total de celles qu'elle a prononcées. Le premier chiffre concerne toujours ma collègue.

Demandant simplement aux résultats chiffrés de me donner des indications, des tendances, et pour ne pas surcharger les tableaux, j'ai arrondi les pourcentages à l'unité.

a) Nombre d'interventions:

Pour un temps d'échange comparable, le nombre des interventions par entretien donne une indication de la loquacité des interviewés, de la longueur de leurs interventions; il précise les impressions apparues à la lecture des transcriptions. Avec PP nous avons pris 114 fois la parole, F. Giosué l'a prise 36 fois et moi-même 78 fois. Le total des interventions dans l'entretien avec M se monte à 50, dont 23 par ma collègue et 27 par moi.

Nous sommes intervenues plus de deux fois plus souvent dans un entretien que dans l'autre. M garde donc la parole plus longuement que son collègue. Dans les expériences menées par Blanchet et ses collaborateurs, sept des huit interviewés les plus loquaces répondaient à des enquêteurs intervenant pour l'essentiel au niveau réflexif. (Blanchet 1985: 97). Nous verrons plus loin si une telle corrélation existe dans cet entretien.

b) Comparaison des niveaux d'efficace<sup>2</sup>

Le tableau 1 présente la fréquence, en pour-cent, des trois niveaux dits d'efficace, soit le niveau réflexif, le niveau expressif, se subdivisant en deux sous-niveaux: déductif et incitatif, et enfin le niveau thématique.

Le total des colonnes est inférieur à 100% en raison de l'introduction dans mon codage de catégories n'appartenant pas à la grille d'origine, et a fortiori n'entrant pas dans les supra-catégories discutées ici.

Dans les deux entretiens, le niveau réflexif est le moins visé. Le résultat est par ailleurs beaucoup plus net avec PP (7% des interventions) qu'avec son collègue (20%).

L'utilisation d'un guide d'entretien assez conséquent pourrait expliquer cette maigre présence des interventions réflexives: avoir de nombreuses questions à poser inhiberait les possibilités de reprendre ce qui vient d'être dit. On pourra objecter que le guide lui-même comporte des questions d'approfondissement d'un thème; mais celles-ci peuvent être en rupture par rapport au discours précédent de l'interviewé et constituer de ce fait des interventions plutôt thématiques (ouverture d'un nouveau champ). Une intervention ne peut être qualifiée qu'en relation avec ce qui la précède et la suit. Supposons donc, et cela paraît trivial, qu'un entretien plus

---

2) Pour le sens des termes propres à la grille, voir p.10-12.

**TABLEAU 1: FREQUENCE EN VALEUR RELATIVE DES TROIS NIVEAUX D'EFFICACE**

	PP	M
Réflexif (5)	7 (8;6)	20 (22;18.5)
Expressif (4)	44 (19.5;55)	46 (43;48)
- Déductif:	21 (5.5;28)	14 (4;22)
- Incitatif:	23 (14;27)	32 (39;26)
Thématique (2)	17.5 (19;17)	22 (17;26)

Le tableau 1 présente pour chaque entretien la fréquence d'usage en valeur relative des trois niveaux d'efficace, soit le niveau réflexif, le niveau expressif (qui se sub-divise en deux sous-niveaux, le déductif et l'incitatif), et enfin le niveau thématique. A côté des chiffres principaux figurent les fréquences pour chaque intervieweuse.

typiquement non-directif, où peu de questions ont été établies à l'avance, aurait laissé davantage d'espace à l'emploi d'interventions réflexives.

Diverses possibilités d'interprétations s'ouvrent ensuite pour comprendre la différence constatée dans l'emploi du niveau réflexif entre les deux entretiens: soit nous avons estimé que PP se prêtait spontanément à suffisamment de digressions réflexives et qu'il n'était pas nécessaire de l'y pousser plus, à l'inverse de l'autre interviewé. Soit le déroulement de l'entretien avec PP ne nous a pas incité à lui demander d'approfondir les contenus exposés, alors que nous nous le sommes plus permis avec M. Quand bien même il faudra revenir aux textes pour trancher ou trouver d'autres pistes, quelques indications annexes permettent d'orienter déjà la réflexion. Premièrement, et cela a été signalé au début de ce travail, PP s'est manifestement beaucoup exprimé au moyen d'anecdotes, mode d'exposition des faits d'une autre nature que le méta-discours réflexif. Deuxièmement les interventions réflexives, qui demandent de fait une reprise approfondie du contenu déjà exprimé, sont des interventions insistantes, ou pouvant facilement passer pour telles. En conséquent les utiliser me semble possible au sein d'une situation d'entretien suffisamment sereine, avec un interlocuteur d'accord de se prêter aux réflexions souhaitées. Or nous savons que pour notre part, l'entretien avec PP ne s'est pas déroulé de manière toujours détendue, que le jeu a connu des tiraillements. Pour le moment je retiendrai donc que ce n'est

vraisemblablement pas la présence "spontanée" et importante d'un méta-discours (discours sur le discours, sur les contenus déjà présentés) de la part de PP qui explique notre encore plus faible usage des interventions réflexives avec ce dernier.

Quant à l'autre on peut se demander s'il ne s'est établi une certaine connivence permettant un usage un peu plus important d'interventions "insistantes". En effet, même si la loquacité de M ne semble pas seulement liée à la présence d'interventions réflexives, ici minoritaires, je mentionnerai que Blanchet, qui, comme nous l'avons vu, tire de ses résultats un lien entre ces deux variables, fait remarquer que cet effet n'apparaîtrait pas sans la connivence de l'interviewé qui accepte d'entrer dans le jeu. (Blanchet 1985: 97-98).

Les deux entretiens se situent en majorité au niveau expressif (44 et 46% des interventions). En comparant niveaux expressif et thématique. (plus ou moins un cinquième des interventions dans les deux entretiens), je constate que nous avons deux fois plus souvent poussé nos interlocuteurs à s'exprimer davantage sur le thème en cours que nous ne les avons lancé sur un nouveau sujet.

Ceci pourrait indiquer que dans un cas comme dans l'autre les propos tenus par nos interlocuteurs rencontraient peu ou prou nos intérêts, sinon nous aurions plus souvent dû intervenir en redéfinissant le champ de parole (niveau thématique). D'un point de vue autre, mais qui n'exclut pas le précédent, on peut aussi voir dans ces chiffres une tendance à solliciter en majorité l'interlocuteur là où il se situe, c'est-à-dire sans trop changer de thème ou demander de méta-réflexions.

A l'intérieur du niveau expressif, les interventions se répartissent différemment: avec PP, interventions déductives et incitatives s'équilibrent alors qu'avec son collègue l'incitation (demandes de précision, répétitions écholaliques et fait de donner son point de vue) est au moins deux fois plus employée que la déduction. Si l'incitation fonctionne davantage comme demande d'ajout, la déduction va dans le sens de la tendance esquissée au paragraphe précédent, puisqu'elle sollicite l'interviewé plus spécifiquement à partir de son propre propos (cf. la complémentation). Mais la distinction entre ces deux sous-niveaux n'est pas patente, ou plus précisément il est difficile d'en discerner les éventuels effets.

Je ne vois pas encore de commentaire à faire sur les utilisations personnelles faites de chaque niveau, aussi je ne ferai que mentionner les variations les plus importantes:

- ma collègue intervient trois fois plus souvent au niveau *incitatif* dans l'entretien 2 que dans le premier (14 et 39%), alors qu'en ce qui me concerne la différence entre les deux entretiens s'avère négligeable (27 et 26%);
- la présence du niveau thématique dans ses interventions varie peu, alors que dans mon cas elle est sensiblement plus élevée dans l'entretien avec M (17 et 26%).

c) Comparaison des "styles" d'interventions

Dans le tableau 2 apparaît en pour-cent la fréquence des trois styles d'interventions

A nouveau le total des colonnes est inférieur à 100%, pour les mêmes raisons évoquées dans la présentation du tableau 1.

Le terme "style" désigne les trois modes d'interventions figurant sur l'axe horizontal de la grille: déclaration, interrogation et réitération.

**TABLEAU II: FREQUENCE EN VALEUR RELATIVE DES TROIS STYLES D'INTERVENTION.**

	PP	M
Déclaration	28 (3;40)	26 (22;30)
Interrogation	39 (44;36)	62 (61;63)
Réitération	3 (0;4)	0

Le tableau 2 présente la fréquence d'usage en valeur relative des trois styles d'intervention dans chaque entretien. Sous le chiffre principal figurent les fréquences pour chaque intervieweuse.

La quasi absence de la réitération, dont la reformulation, est remarquable. Cette technique occupe classiquement une place importante dans l'entretien non-directif. Or Blanchet considère que, contrairement aux apparences, elle est plutôt offensive. Il ajoute: "La perspective de l'interviewer lorsqu'il utilise le mode réitératif est celle de l'aveu. Il s'agit de stimuler et faciliter l'émergence d'une parole singulière, qui répond à elle-même et de centrer cette parole sur le privé, l'intime, le caché" (Blanchet 1985: 96). Cette perspective n'a pas été la nôtre. Les thèmes s'y prêtaient a priori peu.

*L'interrogation* est le style le plus employé dans les deux entretiens. Or, comme nous l'avons indiqué précédemment, l'interrogation est un acte de parole plus ouvertement directif, une demande de savoir plus claire que la déclaration ou la réitération. Il s'y marque de la manière la plus immédiatement repérable le rôle d'enquêteur, de questionneur; globalement notre style s'éloigne donc passablement de ce qu'il est convenu d'appeler la non-directivité.

La présence de l'interrogation ressort de manière beaucoup plus saillante avec M, c'est même là que se marque la différence la plus notable entre entretiens. Nous avons apparemment encore plus franchement endossé notre rôle de "questionneur" avec M.

Sauf dans le cas de la réitération, nos comportements individuels ne sont pas stables d'un entretien à l'autre. Les différences interpersonnelles les plus remarquables apparaissent à l'entretien 1, dans l'emploi de la déclaration (respectivement 3% et 40%) et de l'interrogation (44% et 36%). Contrairement aux résultats globaux, j'ai usé en majorité de la déclaration dans cet entretien, alors que F. Giosué y a accordé une très faible place. Les tableaux IIIa, IIIb, IVa et IVb, qui reprennent toutes les catégories par croisement des deux entrées de la grille (niveaux d'efficace et style) vont nous permettre de discuter de ces données plus en détails.

d) Présence comparée de toutes les catégories de la grille.

Les tableaux IIIa et IVa présentent respectivement pour chaque entretien, en nombre absolu et en pour-cent, toutes les interventions classées par catégories. Dans les tableaux IIIb et IVb apparaissent les catégories d'interventions ajoutées à la grille de Blanchet.

Je ne discuterai pas chaque catégorie, mais uniquement les données qui n'ont pas encore été abordées.

TABLEAU IIIa: FREQUENCE EN VALEURS ABSOLUE ET RELATIVE DES INTERVENTIONS POUR TOUTES LES CATEGORIES DANS L'ENTRETIEN AVEC PF.

	Déclaration	Interrogation	Réitération
6			
5		8 7% (8%; 6%)	
4	22 19% (3%; 27%)	2 2% (3%; 1%)	
3	10 9% (0%; 13%)	14 12% (14%; 11.5%)	3 3% (0%; 4%)
2		21 18% (19%; 17%)	

TABLEAU IIIb: FREQUENCE EN VALEURS ABSOLUE ET RELATIVE DES INTERVENTIONS POUR LES CATEGORIES AJOUTEES A LA GRILLE

Répond à une question	10	9% (33%; 5%)
Précise la question précédente	9	8% (3%; 10%)
Suggère	9	8% (22%; 1%)
Non catégorisable	4	3.5%
Introduit le propos	2	2% (3%; 1%)
Plaisante	1	1% (4%; 0%)
Total	35	31% (53%; 19%)

TABLEAU IVa: FREQUENCE EN VALEURS ABSOLUE ET RELATIVE DES INTERVENTIONS POUR TOUTES LES CATEGORIES DANS L'ENTRETIEN AVEC M.

	Déclaration	Interrogation	Réitération
6			
5		10 20% (22%; 18.5%)	
4	6 12% (4%; 18.5%)	1 2% (0%; 4%)	
3	7 14% (17%; 11%)	9 18% (22%; 15%)	
2		11 22% (17%; 26%)	

TABLEAU IVb: FREQUENCE EN VALEURS ABSOLUE ET RELATIVE DES INTERVENTIONS POUR LES CATEGORIES AJOUTEES A LA GRILLE.

Suggère	5	10% (17%; 4%)
Précise la question précédente	1	2% (0%; 4%)
Total	6	12% (8%; 4%)

Les chiffres entre parenthèses représentent les fréquences pour les deux intervieweuses.

Pour une description complète des catégories, se référer à la page 10.

Le niveau *réflexif* est représenté par la catégorie d'intervention I<sup>5</sup> ("demande d'approfondissement du contenu"), à fonction référentielle. Nous n'avons donc jamais demandé explicitement à nos interlocuteurs de s'exprimer plus longuement sur les sentiments qui les animaient (I<sup>6</sup>, fonction modale). Il sera intéressant de voir plus loin si nous avons réagi aux attitudes et sentiments, bref aux contenus plus personnels exprimés par nos interlocuteurs malgré l'absence apparente de sollicitation dans ce sens. La différence dans l'emploi de I<sup>5</sup> entre les deux entretiens a déjà été discutée avec celle du niveau réflexif.

C'est la différence entre la première position occupée par la *complémentation* (D<sup>4</sup>) dans l'entretien avec PP et la cinquième occupée dans l'autre qui a le plus frappé mon attention, et particulièrement l'emploi que j'en ai fait. En effet, j'ai prononcé 21 des 22 complémentations de l'entretien 1, et 5 des 6 complémentations du second.

Au fil de l'évolution de ses travaux, Blanchet a souligné différents aspects, parfois contradictoires, de ce type d'intervention. Dans son ouvrage de 1985, il affirme que l'emploi fréquent de la complémentation favoriserait une *relation de coopération* entre l'interviewer et l'interviewé, orientée vers la production commune d'un discours le plus complet possible. Il ajoute plus loin que contrairement à la reformulation, technique offensive, problématisante, la complémentation a un *effet banalisant*. Suite à d'autres

expérimentations (Blanchet 1988a: 47), et comme nous l'avons déjà signalé précédemment, notre auteur de référence a également montré que contrairement à l'interrogation, la complémentation est une proposition insérable telle quelle dans le discours de l'interviewé, *comme si l'interviewer cherchait à effacer sa propre énonciation*. Ces commentaires mettent en évidence une attitude qui me paraît clairement analogue à la description faite au début de ce travail de ma propre attitude relative à la situation d'entretien. Dans ce sens, mon usage de la complémentation pourrait constituer la manifestation d'un effort non conscient pour rendre plus proche d'une discussion "normale", d'un échange équilibré, une situation dans laquelle je perçois généralement ma position comme intrusive<sup>3</sup>. En outre elle pourrait aussi concrétiser l'envie de montrer à l'interviewé qu'il est compris, et adopter ainsi la double fonction de vérifier qu'on a bien saisi son propos et de prêter une forme de connivence à l'échange.

---

3) Le fait de donner son avis (D<sup>3</sup>) me semble jouer un rôle équivalent. Il en est de même de la très faible utilisation, dans les deux entretiens, de I<sup>4</sup> (demande une explication), qui suggère que nous avons répugné à demander le pourquoi des faits ou opinions exposés par crainte de paraître trop insistantes.

Est-ce que cette fonction affective, personnelle et relationnelle de la complémentation peut nuire à la finalité de l'E.N.D.R. qui demeure l'apport d'information? Je m'explique: dans ses derniers résultats publiés (1988b: 284) Blanchet montre un effet d'interaction des facteurs "utilisation de la complémentation", "complémentation congruente ou non" sur la variable dépendante "prolixité discursive" de l'interviewé. A l'emploi de complémentations congruentes correspond une baisse de la production discursive, à l'inverse de la complémentation non congruente. Dans l'article pré-cité, cet effet d'interaction est discuté de la manière suivante: la complémentation non congruente manifesterait un manque de compréhension de la part de l'interviewer, qui remettrait en cause la clarté du discours de l'interviewé et appellerait à davantage d'explications. A l'inverse la complémentation congruente ne demande à l'interlocuteur qu'une simple validation. En l'occurrence nous avons constaté chez PP une moindre prolixité que chez son collègue, et par ailleurs les complémentations avancées étaient effectivement toutes congruentes<sup>4</sup> à son propos.

Mais une prise en considération du contexte d'élocution est nécessaire et vient nuancer voire infirmer les liens de causalités directs qu'on serait tenté de tirer entre l'emploi d'un type d'intervention et une

---

4) Pour les pages 1 à 9 de l'entretien, les 17 complémentations ont été validées positivement par l'enseignant.

caractéristique du discours de l'interviewé. Dans l'article de Blanchet, c'est notamment la position du sujet interviewé par rapport au thème traité qui intervient comme variable supplémentaire. En effet dans ses expérimentations, les sujets "médiants" face au thème discuté, c'est-à-dire ne disposant pas d'un avis tranché pour ou contre, et se trouvant plutôt hésitants, réagissent aux complémentations congruentes à l'opposé de la tendance générale; elles les stimulent à parler d'avantage là où "...plus ambivalents dans leur argumentation que les extrêmes, (ils) peuvent être déconcertés par des interventions non congruentes. (Blanchet 1988b: 288).

Dans les deux entretiens,  $I^2$  est l'intervention *interrogative* la plus utilisée. Elle reflète à mon sens l'usage du guide d'entretien. Chaque fois que nous avons voulu lancer un nouveau thème nous l'avons fait au moyen d'une interrogation. Sachant que celle-ci indique le plus souvent une rupture thématique par rapport au contenu exposé par l'interviewé, on en déduira que ces ruptures occupent une place importante. Mais en fait l'ensemble des autres modes d'interrogation ( $I^3$ ,  $I^4$ ,  $I^5$ ), reprenant ou prolongeant le dire de nos interlocuteurs, reste majoritaire: ils totalisent 21% chez PP, contre 18% de  $I^2$  et 40% chez son collègue, contre 22% de  $I^2$ .

La part des catégories ajoutées à la grille est significativement plus importante (31% du total des interventions) dans l'entretien avec PP que dans celui mené avec son collègue (12%). Dans le premier des deux "Répond à une question", "Précise la question précédente" et "Suggère" constituent, à part égale, les 4/5 des catégories ajoutées. Par neuf fois, notre interlocuteur a manifesté que la question posée ne se laissait pas facilement comprendre, et nous avons dû la préciser. Les suggestions faites concernent la modification de la tâche par l'enseignant et sa passation en classe; ce dernier motif est également valable pour l'autre entretien. On remarque que dans les deux cas c'est ma collègue qui a mené l'essentiel de la négociation. La catégorie "Suggère" représente 17% de ses interventions dans l'entretien avec M et 22% dans celui avec PP. Sur les dix questions posées par l'enseignant auxquelles nous avons répondu, cinq concernaient la tâche et sa passation en classe, et les autres des points de compréhension ou de vérification.

e) Résumé

La structure dégagée est dans ses grandes lignes semblable d'un entretien à l'autre. Le niveau le plus visé est l'expressif, suivi du thématique et enfin du réflexif. L'interrogation est le style le plus employé, vient ensuite la déclaration, et la réitération est quasi absente. Les différences sont toutes de degrés. Elles apparaissent premièrement avec la loquacité, plus grande chez M; ensuite aux sous-niveaux déductif et incitatif, le premier étant plus visé dans l'entretien avec PP, à l'inverse de celui avec son collègue; enfin dans le degré d'utilisation de l'interrogation et de la déclaration, la première fortement présente dans l'entretien avec M, la seconde plus nettement employée avec PP.

Nous avons adopté un style d'entretien plus ouvertement directif avec M, puisque nous l'avons plus incité à des ajouts, et que nous l'avons plus souvent *interrogé*. En outre nous lui avons plus souvent demandé un retour à un contenu exposé, une réflexion supplémentaire.

Avec PP, j'ai personnellement beaucoup eu recours à une intervention qui tend à mettre en retrait mon rôle d'interrogateur.

Au terme de cette première analyse, j'ai atteint deux de mes objectifs: j'ai pu obtenir de l'analyse un feed-back de ma pratique de l'entretien; deuxièmement, ma perception de la co-construction de l'entretien, plus particulièrement celle des types d'interventions employées par l'enquêteur s'est considérablement diversifiée et affinée, mettant à ma disposition des moyens qui devrait faciliter une plus grande maîtrise de mon rôle.

Quelques questions demeurent évidemment en suspens. Au terme de cette première approche, rien ne permet de valider ou d'invalider l'impression d'avoir conduit un bon et un mauvais entretien. Probablement qu'un des meilleurs et des plus simples moyen de le savoir consiste, en allant vérifier si tous les thèmes à traiter l'ont été, à tester la validité de l'entretien, autrement dit sa pertinence relative à l'objet de l'enquête. Je ne sais en outre pas encore quelles tactiques nous avons déployées autour des thèmes qui m'étaient apparus comme problématiques et parfois envahissants: les difficultés des élèves de PP et le passage à un nouveau manuel pour M. Dans la troisième et dernière partie, je vais donc tenter de brièvement cerner ces points et la manière dont a été établi le cadre de l'entretien.

### III OBSERVATIONS EMPIRIQUES SUR LE DEROULEMENT DES ENTRETIENS.

#### 1) Entretien avec PP

Lors du premier contact avec PP, nous avons annoncé, comme dans chaque cas, que nous aimerions nous entretenir à propos de l'enseignement des mathématiques, et de l'algèbre en particulier, pour ensuite soumettre à l'enseignant et éventuellement aux élèves une tâche d'introduction à cette matière:

Interviewer: *On aimerait voir ce qu'ils font face à un exercice qui n'est pas présenté de manière habituelle, qu'est-ce qu'ils lisent dans la donnée, quelles stratégies ils adoptent face à ce document qui est peu habituel pour eux. (Page 1)*

Après une digression, nous entrons dans le vif du sujet, p.2:

Interviewé: *Alors, on attaque?*

Interviewer: *On attaque, oui. Bon, puisqu'on parle algèbre, ça serait utile qu'on sache qu'est-ce que vous mettez sous ce terme, quelles notions ça représente pour vous? (I2)*

Interviewé: *Je ne pense pas qu'on puisse à proprement parler appeler algèbre ce qu'on fait en 3PP, c'est surtout du calcul littéral, hein, c'est surtout du calcul littéral qu'on fait avec eux, alors ils ont énormément de peine, c'est évident, mais pour répondre à votre question, les notions...*

L'enseignant, comme quasi tous ceux que nous avons rencontrés, restreint immédiatement la notion d'algèbre au contenu qu'il enseigne. Peut-on en déduire que pour les enseignants l'algèbre n'est "plus que" une série de notions

des manuels à enseigner? Peut-on généraliser cette tendance apparue en entretien? Avant de le faire, demandons-nous ce qui a pu la générer dans la situation d'élocution: c'est en tant qu'enseignant que les sujets sont interviewés, de plus dans leur cadre de travail. Le thème de l'enseignement de l'algèbre définit ce dont on va parler; jusque là je ne vois aucun élément qui solliciterait leur "identité de mathématicien" (identité qu'on s'attendrait à trouver chez un enseignant ayant fait des études supérieures de mathématiques, ce qui n'est de plus pas le cas de PP.

A propos de contrat, remarquons qu'après une première digression sur les avantages et les inconvénients qu'il y a à garder une classe plusieurs années de suite, c'est notre interlocuteur qui nous ramène dans le cadre défini en début d'échange: "*Alors, on attaque?*". Il le fera une nouvelle fois plus loin, p.7, après que nous avons évoqué l'avenir professionnel des élèves: "*...bon, si on en revenait à nos moutons de mathématique?*". Ces deux sujets ne figuraient pas au "menu" de l'entretien pour l'interviewé. Néanmoins et de façon sans doute inattendue nous permettons que ceci soit abordé. N'y aurait-il pas ici matière à confusion pour lui: de quoi suis-je censé parler finalement? Le flou qui règne sur les limites de l'objet investigué peut libérer mais aussi être perçu comme dangereux et désécuriser. L'interlocuteur consacre alors beaucoup d'énergie à chercher à savoir ce qu'on attend de lui. La complémentation ne l'aide en l'occurrence guère, car elle signale beaucoup moins clairement que l'interrogation les attentes de l'interviewer.

La définition du concept d'algèbre se révèle décidément problématique. L'enseignant manifestant une hésitation, je précise ma question et il répond:

Interviewé: Ah, les fameuses notions qu'on a appris à l'époque du gymnase, qui sont des notions d'algèbre  $(a + b)^2 = a^2 + b^2...$

Interviewer: Calcul littéral?

Interviewé: Ouais. Mais plus compliqué, j'entendrais par algèbre quelque chose de plus compliqué que ce qu'on fait avec eux.

L'interviewé corrige ma proposition, essaye de la préciser. Une deuxième écoute de ce passage permet d'en percevoir le malaise diffus. Le sien, probablement lié à la difficulté qu'il connaît à répondre précisément à notre question, et le nôtre, qui surgit de ces réponses laborieuses et courtes, de l'impression d'avoir mis notre interlocuteur en posture de perdre la face.

Interviewer: Ah, d'accord, donc avec eux, c'est...(D4, complémente)

Interviewé: C'est  $a + a$  ça fait  $2a$

A ce moment je feins d'avoir compris ("Ah, d'accord") et je fuis ce terrain difficile qu'est l'objet "algèbre en soi", par une porte de sortie que son discours me désignait, à savoir les difficultés des élèves. D'autre part j'entre dans sa manière de voir en désignant dans la question suivante les élèves comme porteurs des difficultés: "...ils ont des difficultés...", et non pas "Quelles difficultés pose ce chapitre?", comme j'ai pu le formuler dans d'autres entretiens. Notons encore que la question concernant les frontières entre arithmétique et algèbre n'a dans ce contexte pas été posée.

Quelle autre tactique aurait pu être menée? Ici c'est la complémentation, confirmant l'interlocuteur dans la voie empruntée qui a prévalu, puis la fuite hors du terrain perçu comme relationnellement dangereux. Puisque devoir parler abstraitement, théoriquement d'algèbre en général paraissait

mettre l'enseignant en mauvaise posture, il aurait été possible de lui demander de nous montrer des exercices d'algèbre qu'il donne à ses élèves. Ceux-ci auraient pu servir de points d'accrochage concrets au moyen desquels discuter de certaines notions abstraites, ou tenter de dégager ces notions de son discours sur les exercices, ce que les élèves y apprennent, leur utilité, etc.

Dès qu'on aborde le thème des difficultés en algèbre, les élèves sont désignés comme porteurs du problème. Les élèves de préprofessionnelle sont des élèves à part, et spécialement ceux-ci, dont la moitié devrait être en classe de développement (dit PP). Le programme, trop chargé, est également mentionné comme facteur négatif. Plusieurs anecdotes viennent appuyer cette vision des faits, où interviennent d'autres acteurs adultes butant sur les mêmes problèmes que l'enseignant. La situation est ainsi définie d'une manière fermée, qui dégage une impression oppressante. Lui-même ne s'implique pas explicitement dans son système d'explication, et saisit finalement une occasion d'exprimer, à côté de la question posée, un sentiment très négatif par rapport à son métier:

Interviewer: *Et puis vos objectifs, je ne sais pas, vos objectifs en général par rapport aux maths?*

Interviewé: *Aux maths?*

Interviewer: *Ce que vous aimeriez qu'ils acquièrent, qu'ils aient à la fin de l'année?*

Interviewé: *Ah sur le plan scolaire en général, c'est un métier extrêmement décevant. Il est satisfaisant sur le plan humain, sur le plan scolaire il devrait pouvoir être satisfaisant. Sur deux années j'ai pu remarquer des progrès des élèves, sur une année on n'en remarque pas, c'est dépitant*

Ici, je n'ose pas reprendre ses derniers mots pour l'inciter à exprimer plus les sentiments négatifs qui l'animent:

Interviewer: *C'est-à-dire qu'à la fin de l'année il y a certaines notions qui devraient être acquises qui ne le sont pas?*

Ici notre attitude laisse à l'interviewé une ouverture pour "s'exprimer" sur ses préoccupations. Comme l'ont relevé A.-N. Perret-Clermont et P. Rovero (in: Centlivres 1987, p. 124-125) la gestion dans un entretien non thérapeutique de contenus chargés émotionnellement s'avère difficile. En l'occurrence évoquer ce qui constitue une situation décevante, "dépitante" dit le concerné, au cours d'un entretien dont le but n'est pas de dégager l'ombre d'une solution, ni même une réflexion sur les moyens d'action à disposition, et face à des personnes auxquelles il peut être difficile de s'identifier, n'a certainement pas d'effet soulageant. Comme je ne peux que faire plus d'hypothèses sur la manière dont l'enseignant a vécu cet entretien, je vais maintenant plutôt me pencher sur nos propres réactions.

Au cours de cet échange, les difficultés des élèves sont devenues un objet tellement évident que nous avons négligé de poser les questions du guide justement relatives à ce thème, à savoir: quels élèves se trouvent particulièrement en difficulté, quels sujets sont facilement compris, et pourquoi on échoue ou réussit en maths, et spécialement en algèbre!

Sans prétendre avoir analysé toutes nos interventions relatives à ce thème, ou autres qui s'y sont mêlés, j'en ai relevé quelques-unes qui indiquent à mon avis que nous nous sommes enfermées avec notre interlocuteur dans sa vision de la situation:

P.3, parlant des élèves:

Interviewer: *Et ce n'est pas une tendance qui peut s'inverser, j'imagine...*

P. 4:

Interviewer: *Mais où est le problème alors?*

Interviewer: *Et c'est impossible de trier sur le programme, d'en faire moins et d'aller...*

P. 5:

Interviewer: *Ah, alors à force d'apprendre des choses par coeur, c'est forcé qu'on en oublie quelques-unes par-ci par-là!*

Interviewer: *Mais c'est des élèves qui avaient déjà eu beaucoup de peine à l'école primaire?*

Confrontées à l'exposé d'une situation d'enseignement difficile, nous tombons parfois dans le piège qui s'ouvre sous nos pieds en tentant de trouver en cours d'entretien des explications et même des solutions, sans bien entendu y parvenir.

Il est maintenant fort possible que je ne voie dans cet entretien plus que les défauts! Néanmoins quelques faits sont avérés: j'estime qu'un trop grand nombre de questions figurant dans le guide ont été oubliées, et cela probablement parce que beaucoup d'énergie a été consacré à gérer tant bien que mal une situation enfermante.

La définition des limites thématiques, du cadre de l'entretien au début de celui-ci, prend après cette analyse toute son importance, et elle mérite qu'on lui confère plus de clarté que cela n'a été le cas avec PP.

Une meilleure connaissance préalable de l'univers référentiel des enseignants de classes préprofessionnelles, notamment de leur manuel de mathématiques, nous aurait certainement aidé à trouver des questions de relance, des objets concrets sur lesquels échanger, tout en nous préparant à affronter les problèmes susceptibles d'être évoqués par l'enseignant.

## 2) Entretien avec M.

La préoccupation majeure de M nous a paru résider, on l'a dit, dans le passage de l'ancienne à la nouvelle méthode d'enseignement des mathématiques. J'aimerais donc observer dans les grandes lignes comment nous avons géré la présence de cet intérêt et la "défense" des nôtres.

Commençons par la manière dont nous cadrans l'entretien à son début. La première question est à cet égard significative:

Interviewer: *On aimerait commencer avec l'algèbre en général, puis avant qu'on aille en classe, terminer avec notre exercice-là, qu'est-ce que vous en pensez, et puis comment vous imaginez que les élèves vont réagir par rapport à ça. On avait quand même envie de vous demander si comme on a vu avec votre collègue, l'algèbre c'est pour vous maintenant le calcul littéral, comme c'est présenté dans ce nouveau manuel, qui a l'air assez intensément employé, ou bien si vous avez une conception de l'algèbre qui est autre, antérieur à ça. Qu'est-ce que vous mettez dans le mot algèbre?*

D'emblée la comparaison entre l'ancien et le nouveau manuel est mise en évidence. L'enseignant va s'engouffrer dans cette porte ouverte. Au sein des 21 interventions qu'il prononce au cours des huit premières pages, il exprime 7 fois ses impressions et sentiments sur ce changements et les difficultés qu'il occasionne. Il donne 4 fois des exemples pratiques d'essais d'adaptations ou d'emprunt d'un manuel à l'autre. Aucun de ces propos ne répond cette fois à une sollicitation explicite sur ces points, certains n'ont même pas de lien clair avec la question posée. En voici un exemple, p.5:

Interviewer: *Et à votre avis pourquoi est-ce qu'on appelle plus "algèbre" cette partie des mathématiques? C'est-à-dire, c'est un choix qu'on a fait pour l'école secondaire, où vous pensez que c'est aussi une tendance générale des mathématiques?*

Interviewé: *Moi j'ai l'impression que c'est depuis CIRCE un peu, avec cette montée des nouveaux objectifs, de voir les mathématiques par l'enfant et non par l'adulte, parce qu'en fait avant on imposait par le haut et maintenant on essaye de venir par le bas, et puis bon, c'est clair que c'est pas parfait, parce que pendant vingt ans on nous a inculqué le contraire, et maintenant il faut essayer de faire machine arrière, alors c'est qu'il faudra quelques années pour que ça porte ses fruits, je crois; mais je crois que, j'ai l'impression que ça vient de là; mais c'est qu'une impression.*

J'ai l'impression, à observer le texte, que l'interviewé saisit les occasions que peuvent fournir nos questions pour exposer ses points de vue et ses préoccupations sur le changement qu'il est en train de vivre. Qu'en est-il de nos réactions?

Jusqu'à la page 5, je remarque que nos interventions sont souvent en rupture thématique avec les derniers propos tenus par l'enseignant (c'est le cas de 6 interventions sur 11). Ainsi, p. 4:

Interviewé (parlant de l'usage qu'il fait de certains exercices du nouveau manuel avec sa classe de moderne): (...) *c'est de la géométrie en fait, puis après il y a la partie récréative, entre guillemets, où il y a de la couleur, où il faut appliquer et rendre joli, ce qui est une conception peut-être non mathématique, mais une manière de terminer le travail qui est pas mal*

Interviewer: *Et avec eux vous faites aussi la distribution de l'algèbre sur les trois années, ou c'est un chapitre que vous abordez un moment donné?*

Interviewé: *Bon, là je fais encore avec l'ancienne méthode, dans le sens que j'ai pas eu le courage cette année de réécrire un cours (...). Bon c'est difficile, dans le sens que c'est sur une année, puis la méthode c'est sur quatre ans, donc il faudrait pouvoir partir de 2ème moderne et pouvoir monter avec la même classe.*

L'interviewé a compris la question, en fonction de son sujet d'intérêt, comme étant "Est-ce que pour l'enseignement de l'algèbre dans la classe de moderne vous utilisez le nouveau manuel?". L'interviewer doit ensuite insister et reposer sa question.

D'autres fois, et de manière générale, nous tentons de conjuguer les différentes rationalités en abordant les thèmes qui nous intéressent (ici son mode de catégorisation des élèves) en lien avec ceux de notre interlocuteur:

Interviewer: *Vous dites perdre des élèves, gagner des élèves, mais est-ce qu'on peut caractériser les élèves à qui ce manuel plaît, et les autres à qui ça convient moins bien?*

Nous tâchons aussi de cerner le contexte de travail de l'enseignant (ses classes, les méthodes qu'il y emploie). A part deux complémentations, toutes nos interventions sont interrogatives.

Dès la page 6 et jusqu'à la 11, où nous commençons la discussion de la tâche, nous entrons plus dans son jeu en posant des questions relatives au changement de méthode; questions et réponses s'enchaînent de manière plus coulée, moins chaotique.

Quelques questions du guide ont été négligées, qui recouvrent en partie celles ayant connu le même sort dans l'autre entretien: quels élèves rencontrent particulièrement des difficultés en algèbre, pourquoi un élève échoue en mathématique, et en algèbre plus spécifiquement, où est-ce que les élèves s'en sortent avec une facilité remarquable.

Au cours de cette relecture, j'ai été dans un premier temps surprise par l'ampleur de la place que prend le thème du changement de manuel, puis intéressée par la manière dont les deux rationalités ont trouvé chacune à exister et coexister avec l'autre; autrement dit comment les partenaires ont implicitement négocié le partage de l'espace-temps de l'entretien en fonction de leurs intérêts et objectifs. En sortant de cet entretien je n'avais pas l'impression d'avoir dû lutter pour canaliser l'échange vers les thèmes à traiter; la relecture me surprend donc par l'intensité de cette négociations et les tactiques employées pour faire valoir nos objectifs.

Concernant M, je tendrais maintenant à penser qu'il a repéré en nous celui à qui il (se) pose des questions. Parfois, pas toujours, la réflexion personnelle de l'interviewé s'est faite aux dépens de nos propres questions, parfois il a ainsi transformé le dialogue en monologue où il traite de ce qui l'anime. Et ceci malgré notre conduite

d'entretien directive, interrogative et incitative, ou plutôt malgré Blanchet qui affirme que dans l'entretien de recherche l'interviewé est amené à développer lui-même les questions qu'il se pose et les réponses qu'il y apporte, mais que l'interviewer ne permet la production d'un tel discours que s'il s'abstient de poser lui-même les questions (Blanchet 1988b: 46-47)!

Je terminerai en faisant l'hypothèse qu'il existe au moins deux raisons subjectives d'avoir vécu cet entretien comme un bon entretien: premièrement le débat qui anime notre interlocuteur nous a paru en soi intéressant, ou le fait même qu'il se pose ces questions nous a touchés. Deuxièmement la situation décrite par M demeure ouverte, floue, notamment son discours est ponctué de "On verra...". De la sorte les difficultés évoquées, paraissant conjoncturelles et surmontables, n'ont pas provoqué la même anxiété que dans l'entretien précédant.

### 3) Pour terminer

Tant il me paraît impossible de donner une conclusion (avec ce que ce mot comporte de définitif) sur un objet aussi complexe que ces entretiens, je soulignerai simplement combien cette complexité-même m'apparaît davantage qu'avant ce travail dans toute son ampleur, et dans le même temps, j'ai le sentiment de disposer d'un peu plus d'outils qu'alors pour l'observer et en identifier les éléments. Pour ce qui est d'oeuvrer à la qualité des entretiens, le souci de la validité, c'est-à-dire de la congruence des thèmes traités dans l'entretien par rapport à ceux investigués dans la recherche me paraît maintenant d'autant plus important que j'ai pu parfois, comme dans l'entretien avec PP, y consacrer moins d'énergie qu'à essayer de créer un cadre rassurant pour mon interlocuteur et moi-même.

On a vu qu'une définition non ambiguë des frontières et des objectifs de l'entretien, ainsi qu'une familiarisation préalable avec l'environnement de l'interviewé aurait pu contribuer à créer ce cadre, et peut-être à mieux traiter l'objet de notre entretien. Peut-on en conclure que parvenir à créer une situation d'échange où le moins possible de tensions parasites viennent perturber le traitement des objets facilite l'accès aux informations recherchées et constitue un idéal à poursuivre? Je crois qu'il faut mieux abandonner l'idée qu'il est possible d'échapper aux "parasites"; considérons-les plutôt comme éléments de haute importance pour l'analyse de la relation de chacun des sujets (interviewé et interviewer) à l'objet du discours.