

Cadre méthodologique

La méthodologie est une « réflexion préalable sur la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche » (Mucchielli, 2014, p.143). Elle se définit littéralement comme le discours (*logos*) sur la méthode utilisée pour l'investigation. Définir un cadre méthodologique nous permet de clarifier notre démarche en élaborant une stratégie d'exploration de l'objet de recherche et en fixant les étapes de sa mise en œuvre. C'est en rendant compte des différentes opérations effectuées qu'il est possible d'éprouver la « *lisibilité* » de la démarche de recherche. (Mialaret, 2004, p.25).

7.1. Une approche compréhensive

Notre approche pour l'investigation est compréhensive : elle cherche à comprendre des phénomènes tels qu'ils se déroulent, et non à les expliquer. La compréhension permet d'appréhender les faits humains, qui ne peuvent être explorés comme des faits physiques ou naturels, car « *nous expérimentons l'action de nos semblables selon ses motifs et ses buts* » (Mucchielli, 2014, p.26).

En référence à Schurmans (2003), Dayer et Charmillot (2012, p.165) expliquent que la démarche compréhensive se focalise sur la question du sens, en considérant que « *les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux* ». Cette démarche fait sens pour notre problématique liée au poids des représentations de la communauté éducative sur la posture du CPE. Nous pouvons ainsi nous centrer sur « *la mise au jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action* » (Ibid., (p.132), pour répondre aux questions que nous nous sommes posées en conclusion de la première partie de notre thèse.

En cherchant à « *rendre manifeste ce que la quotidienneté fait oublier* » (Lamarre, 2008, p.1) aux professionnels, cette méthodologie compréhensive est d'inspiration phénoménologique : elle procède d'une démarche qualifiée à l'origine de naïve dans la pensée de Husserl (1963), au sens où ne relevant d'aucune science, elle est sans *a priori* théorique. Elle permet aux sujets de s'exprimer simplement sur ce qu'ils ne peuvent percevoir sans l'aide d'autrui à partir du récit situé de leur activité : « *la phénoménologie parie pour la possibilité de penser et de nommer, même dans la forêt obscure des affects, (...) pour cette discursivité primordiale de tout vécu qui le tient prêt pour une réflexion qui soit implicitement un « dire »* » (Ricoeur, 2004, p.69).

Selon Husserl, ce qui nous apparaît n'est pas, mais est un phénomène. Le phénomène, c'est-à-dire ce qui se montre, ce qui se manifeste à la conscience, n'apparaît pas à l'homme, il est vécu : « *l'acte premier de la conscience est de vouloir dire, de désigner ; ... d'élucider les diverses manières dont une signification vide vient à être remplie par une présence intuitive* » (Ibid., p.10). La seconde intention de la conscience prend forme dans la perception ; elle « *se résoud en intuition* » (Ibid.) d'une signification.

L'effort de réduction phénoménologique, ou « réduction transcendantale », permet alors de dépasser la simple perception pour arriver à la source de la signification du monde vécu en le considérant comme phénomène pur, dénué de toute connaissance antérieure. Il consiste en la mise entre parenthèses de tout jugement sur l'existence du monde : l'*epoché* en grec qui signifie « *suspension du jugement* » (Clement et al., 2000, p.206). C'est dans l'échange avec autrui, qui devient le sujet principal de la relation, qu'il est possible d'accéder à la connaissance de son monde.

Notre méthode de recherche consistera donc à « *dégager les structures de l'expérience vécue* » comme le précisent Bruchez, Fasseur et Santiago (2007, p.100) à propos de l'entretien phénoménologique, dans leur analyse comparative de deux formes d'entretien de recherche. Les participants sont invités à s'exprimer sur le réel de l'action et le « *sentir* », ce « *tissu solide* » liant le réel et l'éprouvé (Merleau-Ponty, 1945/2009, pp.251-289). Le souvenir exprimé de l'activité constitue un acte de la conscience ; il fait l'objet d'une rétention (Lyotard, 2004, p.51), condition de la mémorisation du vécu et par conséquent de sa description. A partir de leur expérience relatée, qui désigne « *ce que le sujet acquiert par sa pratique* » (Rogalski et Leplat, 2011, p.4), il est possible d'attribuer des significations aux *dirés* des professionnels.

7.2. L'activité explorée

En nous attachant au sens que les professionnels donnent à leurs actions et au comportement qu'ils adoptent, la méthode compréhensive substitue le « *comment* » au pourquoi (Blanchet et Gotman, 2013, p.22). Elle s'intéresse à la manière de penser et d'agir, non à l'explicitation des causes de l'agir.

Nous explorerons en particulier, et de manière indirecte, l'activité du C.P.E. qui s'inscrit dans le cadre du *suivi de l'élève*. Ce terme générique du langage professionnel ne doit pas être compris ici comme l'activité de suivi qui se différencie de l'accompagnement dans le sens où elle maintient l'accompagné « *dans la subordination d'un lien contrôlant / émancipant,*

toujours en extériorité » (Paul, 2009a, p.17). Il s'agit d'un terme plus global qui désigne dans le langage professionnel l'ensemble des actions menées par le C.P.E. concernant le parcours scolaire de l'élève. Il comprend des opérations de contrôle, en particulier celui des absences et du comportement de l'élève, mais reflète également une part du travail de relation à l'élève dans sa vie scolaire. C'est au cours d'entretiens menés avec les élèves qu'une part importante de ce travail de relation se déroule, et c'est en particulier dans ce moment de l'activité éducative du C.P.E. que nous cherchons à comprendre comment celui-ci peut adopter une posture d'accompagnant (Lerbet-Sereni, 2013, [n.p.]) : dans la relation éducative qu'il noue avec l'élève pour suivre son parcours, comment le C.P.E. fait-il ses choix pour agir et interagir ?

C'est par des transactions relationnelles que se construit l'identité du professionnel, comme nous l'avons vu précédemment⁹³. Ainsi, l'analyse par l'intermédiaire d'entretiens de recherche des discours des professionnels, puis de leurs déclarations par le questionnaire à visée confirmatoire, devrait également éclairer les processus de professionnalisation des C.P.E., si nous partons du principe qu'il n'existe pas de profession « *objective* » (Dubar et al., 2011, p.336) mais plutôt des relations entre institutions de formation et trajectoires personnelles.

7.3. Nos hypothèses d'investigation

L'éclairage théorique de notre questionnement professionnel nous a amenée à envisager la relation C.P.E. - élève comme un système ouvert sur son environnement et auto-poïétique, c'est-à-dire capable d'ajustements en fonction des interactions produites. Ce postulat établi, nous voulons comprendre comment le C.P.E. adapte sa posture pour se situer sur l'axe d'une relation d'accompagnement, sans rompre totalement avec son activité organisationnelle dans l'établissement.

En considérant le caractère dissymétrique de toute relation d'accompagnement et son objectif de responsabilisation qui vise à autonomiser autrui, nous souhaitons connaître et comprendre la nature des intentions éducatives des C.P.E. lorsqu'ils assurent le suivi de leurs élèves. S'inscrire dans une relation d'accompagnement les conduirait selon nous :

- à tenter de comprendre la situation de l'élève plutôt qu'à vouloir l'expliquer ;
- à viser la responsabilisation de l'élève en lui donnant un statut de sujet actif dans la relation, et en l'amenant à construire du sens à propos des règles collectives.

⁹³ cf. Chapitre 6 p.120

Ces ambitions éducatives s'appuieraient sur une éthique de l'accompagnement selon laquelle il serait possible de conjuguer sentiments d'affection et de responsabilité, puisque la responsabilisation suppose une attitude bienveillante de l'éducateur.

Il s'agira, sur le plan de la pratique, de découvrir comment les C.P.E. peuvent adopter une position *méta* avec l'élève qui leur permettrait de maintenir une relation d'accompagnement malgré le poids de la norme, pendant un temps donné car l'accompagnement est par définition temporaire. Pour cela, nous nous intéresserons en particulier à la pratique de l'entretien individualisé avec l'élève, pour tenter de dévoiler d'une part des procédés déjà éprouvés et constitutifs d'une identité professionnelle, d'autre part des solutions aux situations problématiques rencontrées qui font appel à leur créativité dans l'agir.

Mise en œuvre du recueil de données

Le recueil d'informations est un

processus organisé mis en œuvre pour obtenir des informations auprès de sources multiples en vue de passer d'un niveau de connaissance ou de représentation d'une situation donnée à un autre niveau de connaissance ou de représentation de la même situation, dans le cadre d'une action délibérée dont les objectifs ont été clairement définis, et qui donne des garanties suffisantes de validité. (De Ketele et Roegiers, 2009, p.11)

La « *stratégie* » (Ibid., p.118) utilisée fait appel à une ou plusieurs méthodes qui dépendent du référentiel de la recherche et des informations attendues. Dans une approche compréhensive, l'entretien constitue une technique appropriée pour explorer l'objet de la recherche et faire émerger certaines constantes sur la pratique étudiée.

8.1. Le terrain de recherche

Le choix du terrain de recherche a été dicté par des considérations d'ordre pratique et méthodologique.

Tout d'abord notre activité antérieure de C.P.E. s'est déroulée en partie dans l'académie d'Aix-Marseille, puis en qualité de formatrice chargée de la formation continue, ce qui amène à développer un réseau important de professionnels susceptibles d'être intéressés par les sollicitations pour notre enquête par entretiens et questionnaire. Aussi, notre activité de formatrice à l'ESPE d'Aix-Marseille, en lien avec les corps d'inspection pour le suivi des stagiaires C.P.E., facilite la mise en œuvre d'un protocole formel et officiel pour une enquête collective à l'échelle académique.

Par ailleurs, la plus récente enquête effectuée sur le métier de C.P.E. par le Céreq (Cadet et al., 2007) et qui nous a opportunément fourni des données relatives à la pratique d'entretien des C.P.E., a été menée dans l'académie d'Aix-Marseille, ce qui nous amène à prolonger en quelque sorte la réflexion amorcée sur cette dimension du métier.

8.2. L'entretien de recherche

Notre objectif est de recueillir la parole des CPE sur leur pratique de suivi des élèves dans le cadre de leurs entretiens individualisés, en faisant appel à leur expérience vécue dans la relation instaurée. L'entretien de recherche nous paraît la méthode adaptée car il vise à « *analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques* » (Blanchet et Gotman, 2013, p.24). A la différence du questionnaire, l'entretien de recherche vise la production d'un discours linéaire sur un thème donné, en s'abstenant de poser des questions pré-rédigées : « *ce en quoi il est exploration* » (Ibid., p.17).

Les sujets sont invités à parler *de* et *sur* leur expérience, c'est-à-dire à relater des faits comme à parler sur ces faits, sur la manière dont ils les ont vécus et expérimentés. Ainsi, l'entretien permet de dévoiler le système de valeurs et de normes auxquels les sujets se réfèrent pour s'orienter et se déterminer dans l'action. C'est en parlant que l'interviewé bâtit son discours et va transformer sa propre expérience cognitive, celle du savoir faire construit dans l'action, en un savoir dire. Ce passage d'un registre procédural à un registre déclaratif revient à rendre compte de son expérience subjective par processus d'objectivation.

C'est en différenciant bien chacun des discours produits par l'échange entre chercheur et interviewé qu'il est possible d'en déceler la singularité lors du traitement des données recueillies. Chaque entretien constitue donc une entité singulière qu'il conviendra de respecter en la différenciant des autres entretiens lors de l'analyse des discours produits.

L'entretien de recherche est une « *expérience de relation* » (Jacobi, 1995, p.180) aussi, dans laquelle l'interviewé s'engage en fonction de l'engagement du chercheur. Au-delà de son processus de prélèvement d'informations, il est une « *rencontre* » qui comporte des inconnues et dont le déroulement va dépendre d'une interaction entre interviewer et interviewé (Blanchet et Gotman, 2013, p.19).

La technique de l'entretien doit être choisie en fonction du but recherché. Dans notre cas, nous ne souhaitons pas évoquer l'ensemble des actions exercées par le CPE pour effectuer le suivi individuel de ses élèves. En effet nous n'avons pas pour objectif d'expliquer les modalités d'action des C.P.E. dans le suivi individualisé des élèves, mais de les comprendre en fonction de la posture que le C.P.E. adopte dans son travail. Ainsi nos entretiens n'ont pas été uniquement centrés sur l'activité en tant que telle, comme le prévoit « *l'instruction au sosie* » (Clot, 2011, p.26) en clinique de l'activité où le but ne réside pas dans la connaissance de l'activité mais dans la transformation indirecte du travail des sujets (Clot, 2001b, p.199). Nos entretiens ont été conduits dans une perspective compréhensive de l'action. Cependant

nous avons conscience du fait qu'il est difficile de mobiliser l'attention des professionnels dans une relation principalement tournée vers la compréhension de leur propre activité, dans la mesure où celle-ci est incorporée. Il nous semble nécessaire, pour parvenir à l'expression des valeurs et des affects liés à l'action, d'entrer dans le récit de l'expérience qui fait appel à des situations de travail précises.

C'est pourquoi la conception de notre protocole d'entretien s'est appuyée en partie sur la réflexion menée dans le cadre de notre précédente recherche⁹⁴ (Rouquette, Mikailoff et Pasquier, 2010) qui nous avait permis de montrer l'intérêt d'une technique empruntant à la fois à la méthode de l'explicitation de Vermersch (2003) et à celle de l'entretien compréhensif de Kaufmann (2001) pour favoriser le récit de l'activité et la verbalisation des affects liés à l'expérience vécue.

Nous décrivons ci-après les deux techniques articulées dans notre méthode d'entretien.

8.2.1. L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; 2003) est une technique de questionnement qui favorise la mise en mots descriptive de la manière dont une tâche a été réalisée. Il est défini comme « *un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relance visant à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience* » (Vermersch, 1994, p.17). Il recouvre un « *ensemble de techniques qui vise à faciliter, à guider la description après coup du déroulement de sa propre action* » (Vermersch et Maurel, 1997, p.259). En effet, le sujet peut difficilement prendre conscience seul de son vécu passé pour le reconnaître. Le questionner par cette technique spécifique n'est donc pas destiné à savoir si le sujet sait, mais plutôt à lui permettre de savoir « *ce qu'il a fait et comment il s'y est pris pour le faire* » (Ibid., p.18).

En visant la verbalisation de l'action dans ses dimensions d'élaboration et d'exécution de la tâche, il permet de mettre en évidence les compétences mobilisées. En effet, la technique développée par Vermersch (2005, p.26) est utile à des fins de recherche pour « *prendre connaissance du travail effectif (par opposition au travail prescrit) effectué par le professionnel* ». Lorsque l'individu agit, il le fait dans une conscience « *pré-réfléchie* » (Vermersch et Maurel, 1997, p.246), nommée encore « *conscience directe* », de ce qu'il vit ;

⁹⁴ Travail mené dans le cadre d'un groupe de recherche à l'IUFM d'Aix –Marseille pour l'élaboration et l'analyse d'un guide d'entretien destiné à la mise en œuvre du Programme Personnalisé de Réussite Educative auprès des élèves en difficulté. Le premier objectif était de permettre à l'élève de prendre conscience de ses acquis scolaires, de ses attentes et de reconnaître ses propres besoins pour lui permettre de formuler des attentes dans les processus de résolution de tâches scolaires. Le deuxième objectif était de poser les jalons d'un parcours de travail avec l'élève.

mais il n'a pas connaissance de ce qu'il fait, c'est-à-dire qu'il n'en a pas la conscience réfléchie : il ne peut pas conceptualiser ni verbaliser ce vécu. En d'autres termes, « *nous savons faire beaucoup plus de choses que ce que nous « connaissons »* » (Ibid.). Pour mieux comprendre nos actions singulières, une mise à distance serait nécessaire afin de prendre conscience des savoirs incorporés qui ont permis d'agir lors du processus d'enquête de la situation (Dewey, 1938/1993), et ont entraîné l'élaboration de compétences dans l'action.

Par un questionnement non inductif, qui « *ne souffle pas* » le contenu attendu (Vermersch, 2005, p.29), l'entretien d'explicitation procède d'une forme de médiation qui permet de passer « *de l'implicite du vécu à l'explicite de la conscience réfléchie* » (Ibid.). L'interviewer incite l'interviewé à verbaliser son action en l'amenant à décrire son activité : il lui fait préciser le contexte, les intentions et les motifs de son action, les effets obtenus, les savoirs réglementaires et procéduraux mobilisés (Vermersch, 2003, p.45).

Pour lui permettre d'accéder à cette prise de conscience qui aboutit à une mise en mots *a posteriori* de l'action, l'interviewer évite de poser la question en forme de « *pourquoi* ». C'est le « *comment* » qui est privilégié pour atteindre la dimension procédurale du vécu, favorisée par des procédés de relance pour développer certains aspects du discours. Formulée « *dans la continuité de ce qui vient d'être dit* » (Blanchet et Gotman, 2013, p.78), la relance est en fait une paraphrase assez fidèle au discours de l'interviewé : ce peut être simplement une répétition de ce qui vient d'être dit, comme en écho de la parole de l'interviewé, une déclaration ou une interrogation sur ce qui a été dit. En répétant habilement le propos de l'interviewé, en soulignant, synthétisant, on en lui faisant préciser certains points, l'interviewer va donner l'impression de lui laisser la part essentielle de la construction discursive. Il lui permet de rétroagir sur son propre discours tout en guidant celui-ci d'une certaine manière.

8.2.2. L'entretien compréhensif

D'après Kaufmann (1996), l'entretien compréhensif « *emprunte à la méthode d'entretien semi-directif* » (p.7). Peu propice à la formalisation, il est pensé comme une conversation, un échange peu contraint ouvert à toutes les formes possibles de ruptures de ton. Contrairement aux techniques qui font « *la chasse aux influences de l'interviewer* » (Ibid. p.17) et imposent une rigueur méthodologique pour vérifier des hypothèses établies, l'enquêteur s'engage activement dans le questionnement de l'entretien sur le terrain de l'enquête qui constitue le point de départ de la problématique.

En utilisant une grille d'entretien « *très souple* » (Ibid., p.43) dont les questions peuvent être modifiées au fil de l'entretien, il s'agit davantage de déclencher une dynamique de conversation que d'obtenir des réponses. Comme le précise Kaufmann, il est rare que l'enquêteur ait à lire et poser ces questions les unes après les autres. Néanmoins, la rédaction attentive de cette grille au préalable est nécessaire pour bien se préparer à mener l'entretien. Ainsi, la conduite d'un entretien compréhensif implique une posture particulière reposant sur quatre types d'attitude :

- une capacité à rompre la hiérarchie : sans déstructurer l'enquête, et en restant « *maitre du jeu* » (Ibid., p.47) l'interviewer utilise un style plus proche de la conversation que de l'enquête, donnant un rôle central à l'interviewé qui apparaît comme le détenteur de savoir.
- « *Enquêter dans l'enquête* » (Ibid., p.48) revient à réfléchir pendant la conversation à ce qui est dit pour trouver ce qui mérite d'être re-questionné de manière à enrichir le matériau obtenu. Les questions ne peuvent être rigoureusement prévues à l'avance ; elles sont à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'enquêté. L'enquêteur intervient à l'aide de relances pour explorer davantage une question ou recentrer le propos. Les pauses durant l'entretien marquent également une respiration, permettant à l'enquêté d'être plus à l'aise et à l'enquêteur de recadrer son entretien.
- L'empathie, se traduit par une écoute attentive et une concentration de l'interviewer qui montrent l'importance accordée à l'entretien, au monde de l'interviewé qu'il découvre peu à peu. L'enquêteur ne doit penser qu'à une chose : « *il a un monde à découvrir* » (Ibid., p.51). C'est une reconnaissance de l'exceptionnalité de la situation d'entretien qui permet d'approfondir l'exploration.
- Un engagement actif est nécessaire dans les questions, « *pour provoquer l'engagement de l'enquêté* » (Sauvayre, 2013, p.10) : l'entretien compréhensif se différencie d'autres techniques basées sur la neutralité de l'enquêteur en privilégiant l'interaction avec l'enquêté pour humaniser l'échange.

L'empathie de l'enquêteur est une condition de son engagement : en observant au plus près la construction du discours de son interlocuteur, il l'aide à lui donner du sens et à s'engager lui-même dans son propos. Devant les contradictions relevées par l'enquêteur ou les interrogations sur son action, le sujet interviewé va tenter de trouver une cohérence à son discours, ou profiter de l'entretien pour s'interroger sur certains choix et en venir à s'auto-analyser (Kaufmann, 1996, p.61).

8.2.3. Protocole mis en œuvre

Les entretiens ont été menés entre fin juin 2013 et octobre 2014 auprès d'un échantillon de dix CPE, sept femmes et trois hommes âgés de 35 à 58 ans qui comptabilisaient entre 10 et 23 ans d'ancienneté dans le métier.

Les professionnels interviewés, issus de la population d'un même bassin de formation de l'académie d'Aix-Marseille, ont été sélectionnés en fonction de la typologie de leur établissement d'exercice pour constituer un échantillon représentatif des C.P.E. de la même aire géographique. Cinq d'entre eux exercent en collège, deux en lycée polyvalent et trois en lycée technologique et/ou professionnel, les proportions des types d'établissements choisis correspondant à celles du bassin de formation concerné.

Ces professionnels ont répondu positivement à notre demande d'entretien après tirage au sort d'un échantillon plus large pour tenir compte des éventuelles non – réponses ou réponses négatives.

Considérations éthiques

Les C.P.E. interviewés ont été sollicités via leur mail professionnel. Suivant leur réponse, un premier contact a été établi en vue d'obtenir leur accord, suivi le cas échéant d'une demande officielle avec autorisation d'enregistrement pour obtenir leur accord formel soumis à l'autorisation de leur supérieur hiérarchique. Le C.P.E. est considéré comme membre d'une équipe de direction élargie et conseiller technique de la communauté éducative. A ce titre, et dans le cadre du respect de la hiérarchie et d'un sens de la loyauté inhérent à son statut, il n'est pas envisageable de l'interviewer sans avertir systématiquement le chef d'établissement de notre démarche.

L'accord formel des intéressés⁹⁵ (a donc été recueilli, après avoir informé officiellement le chef d'établissement, par mail professionnel, de la recherche entreprise.

Les prénoms des participant(e)s ont été modifiés et toute indication de lieu supprimée pour respecter l'anonymat. Les C.P.E. ont été avertis que les résultats de l'analyse des entretiens seraient publiés dans le cadre du déroulement d'une thèse de doctorat.

Guide de l'entretien

Un guide thématique d'entretien⁹⁶ a été élaboré en amont pour anticiper les stratégies d'écoute et d'intervention sans pour autant orienter le discours des professionnels interrogés. Ce guide rassure l'interviewer et évite des pannes de relance éventuelles. Il s'agit de

⁹⁵ Formulaire d'accord pour l'entretien en annexe 4

⁹⁶ Guide d'entretien en annexe 5

combiner, dans un entretien de type semi-directif, une attitude non-directive favorisant l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et l'existence d'un projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance dans un guide d'entretien (Sauvayre, 2013, pp.9-10). Le discours est produit globalement « *par paquets* » (De Ketele et Roegiers, 2009, p.146) en fonction des différents thèmes suscités par les réorientations de l'interviewer. Ces interventions ne sont pas prévues à l'avance ; quelques questions importantes sont seulement préparées pour servir de points de repère si nécessaire. Les questions sont considérées comme des consignes annonçant le thème attendu dans l'échange. A l'intérieur de chaque thème, le discours produit est linéaire.

Les questions du guide ont suivi quatre objectifs principaux :

- Connaître le cadre d'action et les types d'entretien menés par les C.P.E..
- Faire expliciter une démarche probable d'accompagnement à travers l'entretien individuel (sans prononcer le mot accompagnement).
- Comprendre comment le C.P.E. gère l'individuel dans un cadre collectif.
- Savoir comment le C.P.E. s'est formé à ces compétences.

Elles ont été déclinées en questions principales correspondant aux thèmes attendus et questions conçues comme des questions de secours, rédigées en italiques dans le guide, s'il s'avérait difficile d'obtenir des réponses développées de la part des interviewés.

Finalement, le guide a été peu utilisé, en raison d'une propension forte des personnes interviewées à parler de leur pratique, et à travers elle parler de leurs élèves, des relations nouées avec eux. Les professionnels interrogés sont très rapidement entrés dans l'évocation d'une activité au cœur de leur métier en illustrant leur propos par des exemples précis, répondant le plus souvent par anticipation aux questions prévues.

Familiarité avec l'objet de recherche

Comme nous l'avons dit précédemment, notre connaissance pratique du métier et du terrain, en qualité d'ancienne C.P.E. et du fait de nos responsabilités dans la formation des C.P.E., a facilité la prise de contact, mais aussi le déroulement des entretiens. La familiarité avec l'objet de recherche crée en effet une certaine « *disponibilité* » aux manières de faire et de dire des interlocuteurs (Guigue, 2005a, p.105), et évite au chercheur de se décourager devant « *des développements à n'en plus finir* » (Ibid., p.99). Par conséquent, il a été possible d'interviewer les C.P.E. sur des modalités précises de suivi des élèves en faisant l'économie d'une discussion- explicitation de leurs responsabilités et de leurs missions généralement mal connues. La connaissance pratique du métier de C.P.E. nous a permis d'orienter rapidement

les questions et de gagner en efficacité dans les investigations. Nous pensons qu'une recherche ciblant une modalité particulière d'exercice d'un métier peut s'engager d'autant mieux que le champ d'activité concerné est familier au chercheur (De Ketele et Roegiers, 2009, p.180). Dans la mesure où « *la visée première de toute recherche en éducation est de produire ou valider des modèles d'intelligibilité de la réalité* » (Paquay et al, 2010, p. 17), la connaissance des différents domaines d'activité du C.P.E. a facilité les démarches méthodologiques de la recherche ainsi que l'élaboration de grilles de lecture des données recueillies sur le terrain.

Cependant, nous devons prendre conscience du risque de faire obstacle au processus d'objectivation par l'implication du chercheur.

Selon Blanchet et Gotman (2013), des situations d'entretien dans lesquelles existe une forte proximité entre interviewer et interviewé « favorisent a priori la production de discours, mais risquent de limiter l'exploration par l'interviewer de ce qu'il sait, ou croit déjà savoir » (p.71). L'écoute elle-même est productrice de significations par la sélection et la comparaison de données opérée par l'interviewer et génératrice de biais (Blanchet et Gotman, 2013, p.76). Puisqu'il fallait bien « *faire avec cette forme de connaissance préalable* » (Guigue, 2005b, p.8), nous avons cherché à éviter l'implicite, comme si nous ne connaissions pas le métier de nos interlocuteurs, en leur demandant de se raconter. En outre, les C.P.E. interviewés n'ont pas été informés de notre question de recherche, de manière à ne pas orienter leur discours.

Pour Lerbet-Sereni (2014a), cette implication n'empêche pas seulement d'atteindre l'objet de recherche en toute « *pureté* » (p.150) ; elle amène le chercheur à éprouver « *pour lui-même et en lui-même ce qu'il cherche à expliciter de l'autre, en même temps qu'il s'efforce d'établir un mode relationnel le plus favorable possible à l'expression d'autrui* » (Ibid.). Comme tout professionnel, le chercheur a des « *intuitions* » (Ibid., p.157) : ce qui est traditionnellement considéré comme néfaste dans la recherche peut au contraire devenir un atout si cette implication personnelle et relationnelle avec le sujet de recherche sert la connaissance d'objets de recherche caractérisés par leur inaccessibilité, comme peuvent l'être les métiers de la relation. Nous essaierons de nous situer dans cette perspective, pour tirer profit de notre familiarité avec le métier et avancer l'idée que c'est dans le produit de la relation qui se crée avec chacun des interviewés, que nous allons découvrir ce qui est invisible dans l'activité de ces professionnels.

Déroulement des entretiens

Les C.P.E. ont été rencontrés sur leur lieu de travail, dans des espaces (leur bureau ou une salle de travail) et à des horaires choisis avec eux pour leur permettre de se soustraire plus facilement aux sollicitations d'élèves ou d'adultes de l'établissement. Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des interviewés.

Pour déclencher une « *dynamique de conversation* » comme le propose Kaufmann (1996, p.43), ou « *initialiser l'échange* » selon Vermersch (1994, p.123), chaque entretien a débuté par une formule visant à présenter aux participants l'objectif général de l'entretien : parler de leur travail de suivi individuel, pour essayer de comprendre comment il s'effectue en présence de l'élève et comment s'établit la relation avec lui, notamment dans le cadre d'éventuels entretiens. Cette consigne de départ, formulée en quelque sorte comme une demande de réponse discursive, a été suivie de questions intermédiaires pour introduire de nouvelles séquences thématiques (Blanchet et Gotman, 2013, p.78-79). Nous avons fait appel à ces consignes intermédiaires avec parcimonie pour ne pas assécher le discours de l'interviewé en le structurant à l'excès. D'autres stratégies d'intervention, en usage dans les techniques d'entretien développées plus haut⁹⁷ se sont avérées efficaces lorsqu'il nous semblait nécessaire de recentrer le discours sur un thème attendu, ou de faire développer une idée.

8.3. L'étude confirmatoire par questionnaire

Le questionnaire d'enquête permet « *d'étudier un thème précis auprès d'une population dont on détermine un échantillon afin de préciser certains paramètres* » (De Ketele et Roegiers, 2009, p.25). Selon Singly (2012, p.29), il a pour fonction de mettre à jour les déterminants sociaux inconscients de nos pratiques, par le recueil de données factuelles d'une part et subjectives d'autre part.

C'est une méthode collective de recueil d'informations qui nécessite d'administrer strictement le même questionnaire dans de mêmes conditions à l'ensemble des participants.

Pour notre recherche, le questionnaire est essentiellement destiné à approfondir les thèmes abordés en entretien en recueillant davantage de données à l'échelle d'une population plus large de C.P.E. Il vient apporter des éléments de vérification des résultats obtenus par traitement des données des entretiens préalables. Les questions ont donc été formulées après la phase d'analyse de contenu des entretiens.

⁹⁷ cf. Supra « L'entretien d'explicitation » p.134

8.3.1. Elaboration du questionnaire

Les catégories thématiques dégagées de l'analyse de contenu des dix entretiens ont orienté l'élaboration du questionnaire. Nous avons utilisé le logiciel Sphinx-iQ Online⁹⁸ pour la conception puis la passation du questionnaire en ligne. Nous avons opté pour l'enquête en ligne qui a l'avantage d'une diffusion rapide du questionnaire et d'une collecte automatisée des données.

Les soixante-trois questions soumises aux participants concernent l'ensemble des caractéristiques individuelles de chaque répondant (sexe, ancienneté, type d'établissement d'exercice, taille de l'équipe) et cinq domaines du suivi individualisé des élèves :

- modalités d'action pour le suivi individualisé (principes généraux d'action et contexte) ;
- manières d'aborder la situation de l'élève en entretien (manières de faire et de dire) ;
- travail d'équipe dans l'établissement ;
- implication de l'élève dans le suivi de son parcours ;
- aspect socialisant de l'action.

Quarante-neuf questions fermées⁹⁹ et quatorze questions ouvertes composent le questionnaire.¹⁰⁰

Un questionnaire test ou pré-questionnaire a été effectué auprès de dix C.P.E. sollicités directement via leur adresse académique et choisis par sélection « *de convenance* » en fonction de leur lieu d'exercice, selon une représentation proportionnelle :

- au nombre de collèges, lycées professionnels (L.P.), lycées généraux et technologiques (L.G.T.) ;
- en fonction du classement, ou non, en éducation prioritaire (E.C.L.A.I.R. devenu aujourd'hui R.E.P.+)¹⁰¹, et de la situation géographique.

Les retours de ce pré-questionnaire ont permis de clarifier certaines questions et d'ajuster les items proposés pour les réponses lorsque les participants ont déclaré éprouver des difficultés à répondre.

⁹⁸ Version en ligne du logiciel de conception et d'analyse de données de questionnaire édité par LeSphinxDéveloppement.

⁹⁹ « Les questions fermées sont celles où les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance » (Singly, 2012, p. 65). Les questions ouvertes sont celles où elles sont libres de répondre comme elles le veulent.

¹⁰⁰ Questionnaire présenté en annexe 6.

¹⁰¹ Les établissements de l'éducation prioritaire classés en réseau ambition réussite étaient classés Ecoles, Collèges et Lycées pour l'Innovation et la Réussite Scolaire depuis 2011 jusqu'à la rentrée 2013 ; l'appellation a été modifiée en établissements de Réseaux d'Education Prioritaire R.E.P.+ en 2015.

8.3.2. Protocole pour la passation et population cible

L'enquête par questionnaire anonyme et en ligne a été envoyée aux C.P.E. exerçant en établissement public dans les quatre départements de l'académie d'Aix-Marseille sous couvert du chef d'établissement et avec l'appui des corps d'inspection I.A.-I.P.R.- E.V.S.¹⁰² C'est donc un « *échantillon spontané* » (Martin, 2012, p.22) qui a été constitué parmi la population des C.P.E. de l'académie puisque les répondants ont été ceux qui ont décidé de se soumettre à l'enquête diffusée à l'ensemble de la population.

Parmi les 161 répondants (159 réponses exploitables après nettoyage des données), figurent 73% de femmes et 27 % d'hommes. Cette proportion correspond à la répartition hommes- femmes des CPE sur l'ensemble de l'académie¹⁰³ (70% de femmes et 30% d'hommes).

Toujours parmi les répondants, 60% s'entre eux exercent en collège, 33% en lycée général et technologique, 7% en lycée professionnel. Dans l'académie¹⁰⁴, 54% des C.P.E. sont affectés en collège, 28% en en lycée général ou technologique ou polyvalent, 18% en lycée professionnel ou section d'enseignement professionnel de lycée. Il y a donc une sous-représentation des C.P.E. de l'enseignement professionnel dans notre échantillon, au profit des professionnels exerçant en collège et dans l'enseignement général et technologique.

Pour préciser la typologie des établissements, nous avons également demandé aux CPE s'ils exerçaient en éducation prioritaire : 30% des répondants ont répondu par l'affirmative. Nous ne disposons pas de chiffres précisant la proportion de C.P.E. affectés en éducation prioritaire en 2014-2015. Cependant, nous savons que 89 établissements du second degré, publics et privés sous contrat, étaient classés en éducation prioritaire en 2014-2015 dans l'académie, soit près de 18% des établissements du second degré¹⁰⁵. Il est difficile de comparer les 30% de répondants du secteur public aux 18% d'établissements publics et privés sous contrat classés en éducation prioritaire. Nous remarquons toutefois que la proportion de C.P.E. répondants affectés en éducation prioritaire est assez cohérente avec les chiffres académiques si l'on tient compte du fait que ces établissements bénéficient d'une dotation supplémentaire en poste de C.P.E..

¹⁰² Inspecteurs d'académie –inspecteurs pédagogiques régionaux pour les établissements et la vie scolaire.

¹⁰³ Chiffres issus de la liste académique des C.P.E. affectés en 2014-2015 dans l'académie d'Aix-Marseille.

¹⁰⁴ Ces chiffres concernent les C.P.E. affectés dans le secteur public exclusivement.

¹⁰⁵ Source fournie par les chiffres de l'état de l'académie publiés annuellement par le rectorat : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Les_chiffres_cles/69/0/Etat_de_l_academie_2014_version_numerique_augmentee_351690.pdf