

TABLE DES MATIERES : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.	MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : UNE ITINÉRANCE ITÉRATIVE...	62
3.1	PROBLÉMATIQUE	62
3.2	QUESTIONS DE RECHERCHE	63
3.3	ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE	65
3.4	DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	67
	3.4.1 LES DOCUMENTS ISSUS DU TERRAIN	68
	3.4.2 LA DÉLICATE QUESTION DES ENTRETIENS	69
	3.4.3 LES PARTENAIRES ALBANAIS ET LES ENTRETIENS	71
	3.4.4 LES PARTENAIRES SUISSES ET LES ENTRETIENS	72
3.5	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	IV



Fig.18 : « Bëre mirë »...

3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : UNE ITINÉRANCE ITÉRATIVE...

« Bëre mirë, gjete mirë »¹
(Strati, 2004, p.395).

3.1 PROBLÉMATIQUE

Le chapitre 2 a décrit la complexité du contexte albanais (social, politique et économique) sur lequel se focalise cette thèse : notamment la situation des personnes handicapées et la nécessité d'envisager des formations en pédagogie spécialisée. L'accompagnement et la formation des personnes handicapées, des parents, des professionnels, des formateurs ainsi que les échanges avec les autorités se sont déroulés durant plusieurs années. Ils ont permis un développement considérable du secteur du handicap, mais de nombreuses difficultés ont été relevées. **Les rapports, évaluations et séances de capitalisation du projet se sont penchés sur les apports pour la population albanaise.** Ils se sont toujours focalisés sur les **résultats attendus**. Or **l'analyse de la dynamique du projet met en évidence une multitude de résultats inattendus, secondaires et connexes.** Les échanges avec les partenaires ont montré que ces derniers, suisses ou albanais, avaient souvent vécu une expérience unique. Ils affirmaient « avoir beaucoup appris » de leur participation à ce projet, sans toujours mettre en évidence avec exactitude « ce qu'ils avaient acquis et comment ils l'avaient acquis ». Les actions auxquelles ils avaient participé, qui comme toute activité professionnelle de service agissent « sur et avec d'autres humains », semblaient apporter « avec elles beaucoup de contingence, d'invention au quotidien, de responsabilité et de souci éthique » (Pastré, 2015, emp.109, Introduction). Nous constatons que les pratiques professionnelles et les recherches centrent leur attention sur les résultats attendus auprès des partenaires locaux. Au contraire, **mon étude s'intéresse aux intervenants étrangers qui œuvrent dans la coopération au développement.** Elle présente une double pertinence : sociale et scientifique. Sociale, puisqu'elle tente de rééquilibrer les relations entre les acteurs, de favoriser une reconnaissance mutuelle et un travail plus efficace, et qu'elle peut avoir une implication pour le développement d'autres projets de formation. Scientifique, puisqu'elle ouvre une voie méconnue, dans laquelle les études sont rares.

À un certain moment, tu as vraiment l'impression d'intégrer un dispositif qui toi, t'apprend. Tu vas enseigner des trucs, tu ne sais pas trop ce que les gens vont en apprendre par contre toi, dans le cheminement que tu fais à l'intérieur du dispositif, et bien ça te permet d'apprendre des expériences que tu fais pour pouvoir réinvestir ces apprentissages dans la façon de monter un cours ou de proposer des choses aux gens que tu rencontres (CH8, mars 2015).

Dans le chapitre 4, je décrirai les outils théoriques. Certains sont issus de la psychologie ergonomique. J'approfondirai la notion d'apprentissages informels, ceux-ci étant évoqués par nombre de partenaires. Mais comment capitaliser ces expériences, faire émerger ces savoirs, observer leur développement dans un contexte non-didactique ? **Le contexte du projet de formation semble favorable au développement d'apprentissages fortuits, informels voire non-intentionnels...** et comme le relève Schugurensky (2007), les « gens ont tendance à sous-estimer fortement la somme totale de leurs apprentissages informels précisément parce que de tels apprentissages sont incorporés et que les connaissances tacites qui en résultent semblent aller de soi » (paragr.23, Le défi méthodologique).

¹ Qui fera bien, bien trouvera. (Proverbe albanais)

Le grand défi de la recherche est de mettre en évidence les apprentissages informels, pétris de cognitif, de social et d'émotionnel. L'enjeu est de révéler les savoirs le plus souvent tacites, développés par les intervenants suisses.

Mais tout travail est-il source d'apprentissage ? Pour Pastré (2015), tout n'est pas source de développement dans le travail, mais « tout ce qui favorise l'intelligence au travail génère du développement » (emp.51, Introduction). Ainsi, le développement se fait *dans et par* le travail. Il suffit de mettre en lumière ces processus mystérieux. Mais comment repérer puis dévoiler des apprentissages informels ? Cristol et Muller (2013) ont inventorié différentes méthodes : biographies, histoires et récits de vie, entretiens semi directifs, monographies, enquêtes par journaux de bord ou questionnaires, analyse d'activités professionnelles, observations ethnographiques, analyse statistique de données textuelles, construction de dossiers de Validation des Acquis d'Expérience (VAE) ou de bilan de compétences et d'orientation. Ces démarches révèlent les facilitateurs ou les obstacles dans le développement des apprentissages informels. Souvent, les individus fournissent un effort réflexif pour expliciter leurs apprentissages. Les données récoltées, basées sur leurs déclarations peuvent induire des biais. Elles dévoilent par exemple ce que l'individu « a l'impression d'avoir appris plutôt que ce qui est vraiment appris » (Cristol et Muller, 2013, p.29). Cristol et Muller (2013) se posent la question : « Apprend-on d'abord avec attention ou apprend-on seulement après avoir fait un effort réflexif et pris conscience de son apprentissage » (p.29) ?

Schugurensky (2007), intéressé par les apprentissages informels en démocratie participative, a développé sa propre méthodologie. Je m'en suis inspirée pour structurer et mettre en œuvre les entretiens. Il a constaté que des questions trop ouvertes ne permettent pas de mettre en évidence les connaissances implicites. Il a créé un guide pour des entretiens semi-dirigés. Il insiste sur l'importance de débiter par des questions ouvertes concernant la vie des participants et leur expérience dans le domaine concerné par la recherche. Ensuite, il conseille de passer à des questions plus structurées sur les apprentissages potentiels résultant de l'intervention. Dans son étude, il considère différents types d'apprentissages, à savoir des connaissances, des compétences et des attitudes/valeurs. Nous verrons que j'ai quelque peu affiné ces catégories. Schugurensky demande aux participants d'évaluer, sur une échelle de Lickert comportant cinq degrés, les différents apprentissages à deux moments, avant l'intervention puis durant l'entretien. Il y a donc un « avant-après » qui permet de mettre en évidence d'éventuels apprentissages informels ou des connaissances implicites. Si un changement apparaît sur l'échelle de valeur, il encourage les participants à raconter leur histoire, à donner des exemples concrets, à expliquer comment le changement s'est opéré. Cette démarche a montré que le fait « qu'apprendre quelque chose de nouveau était une chose mais que l'utiliser pour le bien de la communauté était totalement différent » (Schugurensky, 2007, paragr.27, Le défi méthodologique). Je n'ai pas mis en place le système d'échelle d'évaluation dans ce contexte, la recherche s'étant réalisée à la fin du projet de formation. Dans la mesure du possible, les transformations ou apprentissages évoqués ont toutefois été replacés dans leur dynamique temporelle. Les participants ont relaté leur histoire personnelle d'apprentissage, que celle-ci soit liée au projet de formation ou à des situations connexes.

3.2 QUESTIONS DE RECHERCHE

Il existe une différence centrale entre une démarche hypo-déductive et une enquête ethnosociologique : le statut des hypothèses. En effet, dans le cadre de la deuxième, raisonner en termes d'hypothèses, « être prisonnier d'une "structure mentale de l'hypothèse", peut figer l'enquête autour d'un modèle interprétatif préétabli et rigide, qui briderait la "découverte", la "surprise", et la théorisation à partir des données » (Olivier De Sardan, 2008, p.78).

Bertaux (2016) précise que le but d'une enquête de terrain n'est

pas de vérifier une ou des hypothèses posées *a priori*, mais d'abord de *décrire* un phénomène, ensuite de chercher à en *comprendre* le fonctionnement interne – tensions et dynamiques comprises - ; et d'élaborer un *modèle* de ce fonctionnement sous la forme d'un corps d'hypothèses plausibles (p. 25).

En d'autres termes, le chercheur construit progressivement des hypothèses et cherche à imaginer « ce qui se passe, et comment ça marche » (Bertaux, 2016, p.34). Il s'agit de percevoir, de recueillir, d'observer, d'écouter, de décrire, d'analyser, d'interpréter, de comprendre et d'élaborer un modèle basé sur l'ensemble du processus observé. Les partenaires interrogés dans cette recherche ont ainsi un statut d'informateurs. Ils me permettent, sur la base des connaissances objectives récoltées, de dégager un modèle d'ensemble du processus de formation en pédagogie spécialisée et de ses apports, dans un contexte de coopération au développement.

Mon expérience de terrain m'ayant démontré à maintes reprises que non seulement les partenaires albanais, mais également les formateurs invités dans le projet avaient retiré « quelque chose » et bénéficié de cette expérience à « différents niveaux », je suis partie de questions de recherche amenant à comprendre les processus mis en jeu plutôt que des hypothèses à confirmer ou infirmer. Ainsi, quatre questions peuvent être considérées. La première constitue cœur de la recherche :

1. **Quels apprentissages informels réalisent les formateurs suisses en participant aux formations d'adultes en pédagogie spécialisée, dans le cadre du projet de coopération au développement mis sur pied en Albanie ?**
2. **Comment les savoirs expérientiels de ces formateurs se construisent-ils dans ce contexte ?**
3. **Comment ces savoirs sont-ils explicités durant le projet ?**
4. **Quels sont les effets de leur explicitation ?**

Pour pouvoir analyser le *comment*, nous devons observer dans un premier temps ce que les formateurs ont retenu de cette expérience spécifique. La recherche s'oriente essentiellement sur les processus, les changements, la façon dont les apprentissages ont pu être réalisés. Trois éléments apparaissent derrière la question centrale. Tout d'abord, le **QUOI ?**, c'est-à-dire quels sont les apports évoqués par les partenaires, ce qu'ils ont appris. Ensuite, le **COMMENT ?** s'intéresse davantage aux dispositifs mis en œuvre afin que des apports puissent être évoqués. Ces dispositifs peuvent concerner des aménagements environnementaux ou des caractéristiques propres aux partenaires. Finalement le **POURQUOI ?**, orienté vers l'action, s'intéresse à comprendre l'intérêt des apports dans la pratique professionnelle ou la vie personnelle et leur mise en œuvre réelle ou envisagée.

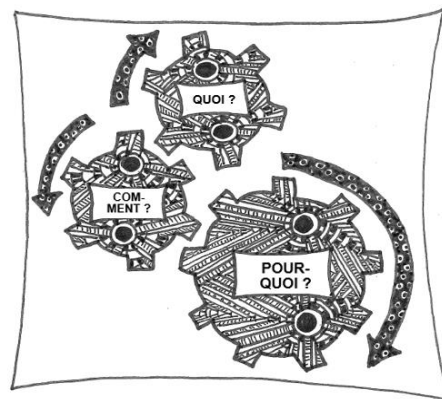


Fig. 19 : Questions sous-jacentes

On le remarque aisément : l'angle d'analyse de ce projet de coopération au développement est donc particulier. Il ne porte pas directement sur les apports envers les partenaires locaux, bien que ceux-ci demeurent au cœur des préoccupations des participants au projet de formation...

3.3 ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE

Si le choix de l'analyse par théorisation ancrée s'est imposé comme une évidence dans cette étude, un certain « vagabondage méthodologique » ou une certaine « itinérance itérative » m'y ont amenée. J'insiste sur le terme « itinérance » qui n'est pas « errance ». L'errance implique de ne pas savoir où l'on va. Dans cette recherche, il s'agissait plutôt de **ne pas définir à l'avance comment y aller et rester à l'affût de la nouveauté**. Il y a eu tout d'abord un questionnement, des allers-retours entre des approches qualitatives et quantitatives, malgré un devis de recherche bien établi. Mes études m'ont toujours montré l'importance à accorder au qualitatif, mais elles ont valorisé la « scientificité du quantitatif ». D'ailleurs, nombre d'auteurs évoquent tantôt des études quantitatives, tantôt des études « non quantitatives ». Je préfère parler d'une méthode qui se revendique « qualitative » plutôt que d'une démarche qui se définit en opposition à une autre méthodologie ! J'apprécie la vision d'Olivier De Sardan (2008) qui parle d'« approximative rigueur », de « quête de rigueur » aussi inaccessible soit-elle. Il évoque tous les enjeux de l'« à-peu-près. Mais cet à-peu-près n'a rien (ne devrait rien avoir) d'un n'importe quoi » (p.12) ! J'ai découvert un autre rapport à la ou les théorie(s), riche et déstabilisant. C'est une autre façon de mobiliser les apports théoriques en tant qu'outils de recherche, à l'image de ce que constatent Paillé et Mucchielli (2013) :

Toute recherche devrait rendre le plus explicite, dans la mesure du possible et du souhaitable, ses référents de toutes sortes, mais nous croyons que la notion de cadre théorique fixé a priori ne rend pas bien compte de la situation réelle de recherche. On touche notamment ici à la différence fondamentale entre la théorie comme outil et la théorie comme cadre (p.126).

Cette position à l'égard de la théorie était celle adoptée par Glaser et Strauss. Les auteurs de la théorie ancrée voulaient éviter que ne soit plaquée une grille théorique sur les situations de terrain. Ils recommandaient de ne pas préparer de manière ciblée le plan théorique, mais d'adopter plutôt une perspective générale (Paillé et Mucchielli, 2013). **L'analyse par théorisation ancrée préconise une ouverture aux différents éclairages théoriques**, ce qui ne signifie aucunement une « ignorance théorique ». Mais si l'on veut revendiquer un certain éclectisme théorique, il est nécessaire de rester prudent (Olivier De Sardan, 2008). Etant donné la spécificité de ma recherche, située aux carrefours entre plusieurs disciplines, j'ai souhaité bénéficier de l'éclairage de différentes sciences sociales, en me penchant sur les apports de la pédagogie (ou andragogie), de la psychologie sociale, de la sociologie et de l'anthropologie. Ainsi, mes références théoriques ont, dans un premier temps, enrichi ma planification et l'orientation générale de mon étude. Très précocement, j'ai réalisé diverses lectures pour orienter ma thèse (questions de recherche, aspects méthodologiques, choix des thèmes). Je voulais approfondir les thèmes révélés par les participants et faire émerger des théories explicatives. Je ne souhaitais pas définir préalablement un cadre théorique, mais rester ouverte aux différentes pistes pouvant éclairer les phénomènes mis en œuvre. Toutefois, cette démarche s'est avérée déstabilisante, puisque je ne connaissais pas à l'avance les questions théoriques nécessaires à l'analyse des entretiens que je découvrais progressivement.

Les éclairages théoriques m'ont permis d'entreprendre les entretiens avec les partenaires suisses. Je les ai réorientés en cultivant progressivement ma sensibilité théorique. Je les ai analysés en profondeur en y ancrant les éléments théoriques découverts, ce qui m'aidait à affiner les questions.

J'ai veillé à maintenir à la fois une rigueur théorique et empirique. Cette dernière porte notamment « sur le rapport entre les virtuosités interprétatives et leur ancrage empirique, entre les théories produites et leur "réel de référence", c'est-à-dire le petit "morceau" d'espace social et de temps social » (Olivier De Sardan, 2008, p.8) dont je veux rendre compte.

Je souhaite mieux comprendre cet « espace-temps », en me centrant sur le discours des partenaires suisses. Je me base sur un nombre limité de situations, en tentant de prendre peu à peu de la distance et de la hauteur, pour m'intéresser au phénomène social plus général qu'elles révèlent. J'ai dû trouver une méthode rigoureuse me permettant de structurer, d'organiser et d'analyser mes données. Je veux en faire émerger une théorie, fidèle au contexte et aux participants à la recherche, c'est-à-dire rendant compte précisément du matériau empirique.

Vermersch (2014) prétend que l'on peut partir du singulier sans tomber dans l'anecdotique, en se rappelant que « l'objectif premier n'est pas de généraliser, mais d'obtenir de l'information sur ce que fait réellement le sujet et, à partir de ce niveau d'information basique, il peut être alors possible d'aller vers la généralisation » (p.44). Je me suis écartée un peu de la démarche de Glaser et Strauss, interactionnistes au sens strict du terme, qui se sont focalisés sur l'observation directe des interactions. Ils se sont davantage centrés sur l'intériorité du sujet. Je me suis basée sur une perspective ethnosociologique telle que l'évoque Bertaux (2016). Ce dernier encourage davantage la saisie des logiques méso-sociales ou macrosociales et distingue trois niveaux dans l'étude des phénomènes, à travers les récits de vie :

- celui de *l'intériorité du sujet* : qui concerne davantage la structuration de sa personnalité, ses premières expériences, ses apprentissages culturels et professionnels, ses transformations psychiques et ses projets... ;
- celui de *l'historique de ses relations avec sa famille*, ses connaissances, c'est-à-dire l'ensemble de ses réseaux interpersonnels ;
- celui, plus sociologique, *des rapports socio-structurels* auxquels il fait face. Il s'agit de rapports hiérarchiques ou de pouvoir, en fonction des mondes sociaux auxquels il appartient. Mais cela renvoie aussi aux *places* qu'il va occuper, c'est-à-dire aux statuts, aux rôles, aux fonctions assumés en lien avec les normes, attentes, rivalités, conflits, croyances, valeurs ou représentations auxquels il est confronté.

Ces trois niveaux permettent de situer les éléments issus d'un récit de vie ou d'un entretien. On y trouve la possibilité de définir les états de la personne face à certaines situations, un état de ses relations ainsi que la situation sociale globale. Ce qui modifie ces trois états, ce sont des *événements*, des *actes* décisifs, qui nous révèlent les *processus* en jeu, « c'est-à-dire des enchaînements de situations, d'interactions, et d'actions » (Bertaux, 2016, p.75)... Il est donc intéressant d'analyser les entretiens des formateurs suisses en tenant compte de ces trois niveaux, qui nous permettent de s'extraire de la situation spécifique du projet pour en tirer un certain nombre de conclusions plus générales, comme nous le verrons au chapitre 7.

La première étape de la recherche, présentée dans le chapitre 2, a permis de mieux cerner la dynamique d'évolution du contexte albanais, grâce à l'étude de documents issus du terrain, d'entretiens réalisés auprès de partenaires albanais et de diverses lectures. Dans la deuxième étape, structurée par l'analyse par théorisation ancrée, la recherche est menée non pas de façon linéaire en partant d'une problématique, en collectant des informations, en analysant puis en rédigeant, mais en conduisant ces différentes activités de manière simultanée. Ainsi, **il y a un processus itératif entre les entretiens, leur analyse, la recherche théorique et les entretiens suivants** (Lejeune, 2014). Olivier De Sardan (2008) définit deux types d'itération. Dans l'itération *concrète*, l'enquête ne progresse pas linéairement mais évolue en fonction des informateurs et des informations reçues. Dans l'itération *abstraite*, les données récoltées modifient la problématique, qui elle-même va modifier la production de données. Il souligne que ce va-et-vient entre la problématique, les données, l'interprétation et les résultats ouvre de nouvelles pistes de recherche. Il permet d'affiner les hypothèses et de réaménager sans cesse le cadre interprétatif des résultats. Comme le précisent Paillé et Mucchielli, cette logique itérative n'est pas seulement un aller-retour entre classement et interprétation, mais entre interprétation et théorisation, ou encore nouvelle interprétation et théorisation, en lien avec les données empiriques recueillies.

Ainsi, ce processus itératif s'est déroulé sur toute la durée de la recherche. Les premiers entretiens de partenaires albanais ont eu lieu en été 2014. Les dernières rencontres avec des partenaires suisses se sont déroulées en été 2017. Le travail analytique a été « un travail d'induction, progressif, ne faisant que très peu appel à des concepts ou catégories déjà nettement formulées » (Paillé et Mucchielli, 2013, p.327).

Tout au long du processus, j'ai cherché à trianguler les informations, à multiplier les points d'entrée afin de consolider les interprétations. Comme le signale Lejeune (2014), « multiplier les points de vue constitue un bon moyen d'éviter la naïveté » (p.70). Il s'agit de percevoir les positions de chacun des informateurs, en fonction du contexte général. Le but n'est pas de « croiser les informations et distribuer les torts ou les raisons » (p.70), mais de saisir les vécus de chacun et de dégager les processus mis en œuvre. A l'image de ce qu'Olivier De Sardan qualifie de « triangulation complexe », j'ai veillé à faire varier les informateurs selon leur implication dans le projet. J'ai valorisé les différences interindividuelles. Ainsi, il

ne s'agit donc plus de "recouper" ou de "vérifier" des informations pour arriver à une "version véridique", mais bien de rechercher des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplanir, en un mot de bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives (Olivier De Sardan, 2008, p.80-81).

J'ai contacté des partenaires de personnalité variée, manifestant intérêt ou scepticisme face au projet, ayant des fonctions et des expériences diverses. **A la cohérence, j'ai préféré la diversité des points de vue et des expériences**, ce qui est une condition indispensable pour élargir les points de vue. Je souhaitais apporter plus de créativité dans le processus d'analyse et de compréhension. J'ai également, au cours des entretiens, stimulé les stratégies de remise en question et de doutes, comme nous le verrons par la suite.

3.4 DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Cette recherche pose un double défi. Elle met en évidence les apports d'un projet de coopération au développement pour les formateurs suisses, angle d'analyse original s'il en est. Cet aspect ne peut être dissocié des buts et objectifs visés pour les Albanais, premiers bénéficiaires du projet.

Tout l'enjeu est donc de maximiser les bénéfices sur le terrain albanais, tout en les maximisant également pour les partenaires suisses...

Un bel idéal vers lequel tendre, mais dont il faut définir les processus-clés et relever les limites. Cette recherche ne décrit pas les apports pour les Albanais, mais elle s'y réfère. En effet, il s'agit d'observer si les bénéfices évoqués par les Suisses ne portent pas ombrage aux bénéficiaires albanais. Ils doivent s'inscrire en complémentarité. Un deuxième défi méthodologique peut être mentionné : la mise en évidence des processus diachroniques et synchroniques, issus de l'analyse des entretiens. A ce propos, les avis des chercheurs diffèrent. Lejeune (2014) met en garde contre « le piège de la chronologie ». L'analyse des entretiens peut inciter le chercheur à réduire « le vécu des acteurs aux étapes factuelles d'un parcours En établir le calendrier est d'autant plus tentant que ces épisodes ne se présentent que rarement dans l'ordre chronologique » (p.48). Cela peut aussi être le reflet de la crainte du chercheur de ne pas être à la hauteur pour analyser en profondeur les matériaux empiriques et tenir compte de la subjectivité. Bertaux, au contraire, critique le fait de rassembler les passages des entretiens en fonction de thématiques.

Il ne s'agit alors plus d'entretiens narratifs mais thématiques, correspondant à un guide d'entretien thématique dans lequel le narrateur ne peut pas conter *son* récit. Même si une analyse thématique a certains avantages (possibilité de comparer les données), une réelle violence est faite à l'encontre de la cohérence interne des entretiens. L'auteur conseille de « prendre soin de vérifier que [le] découpage ne transforme pas le sens des morceaux ainsi isolés » (Bertaux, 2016, p.93). Dans le chapitre précédent, j'ai décidé de présenter le contexte albanais, les dispositifs et les enjeux soulevés. Le lecteur peut prendre ainsi connaissance de la dynamique du projet et des processus mis en œuvre, en respectant la chronicité. Mais cela ne constitue que la trame de fond. Le cœur de la recherche est constitué par l'analyse en profondeur des entretiens des formateurs suisses, en se référant aux éléments contextuels présentés auparavant. Ainsi, **les résultats et leur analyse seront présentés sous forme thématique.**

3.4.1 LES DOCUMENTS ISSUS DU TERRAIN

Cette thèse se penche sur le contexte général dans lequel les intervenants ont travaillé et dans lequel ils ont développé différents types de savoirs. Pour paraphraser Becker, on peut dire qu'elle s'intéresse aux divers mondes sociaux concernés par le projet. Chacun comporte ses propres activités, ses rapports sociaux, sa hiérarchie interne, ses normes, son langage, ses connaissances, ses compétences, ses valeurs, ses croyances, « ses enjeux et les "jeux" autour de ces enjeux » (Bertaux, 2016, p.14). Dès mon arrivée en Albanie, j'ai consigné l'ensemble de mes observations concernant le projet et son déroulement, et j'ai récolté tous les documents disponibles, liés au projet de formation en pédagogie spécialisée. Je disposais ainsi d'une quantité considérable d'informations, présentées ci-dessous (tableau 1) :

Documents issus du terrain		
1	Contrat et accord	Ensemble des contrats ou accords, établis par des partenaires du projet, de 1995 à 2018. Documents en version « papier » ou électronique, rédigés en anglais, albanais ou français, impliquant tantôt des gouvernements, des ONG, des organismes de formation, des institutions ou tout autre partenaire concerné par le projet.
2	Loi, règlement	Lois ou déclarations, issues de Suisse ou d'Albanie (en allemand, anglais, français ou albanais) permettant de mieux réinscrire le projet dans son contexte global (de 1993 à 2018). Version « papier » ou électronique.
3	Compte-rendu et rapport	Comptes-rendus ou rapports en version « papier » ou électronique, rédigés par moi-même ou d'autres partenaires (internes ou externes au projet), entre 1995 et 2018. Principalement en français ou en anglais, à la suite de visites, d'événements (réhabilitation d'une institution...) ou de périodes définies. On y trouve : description de la situation, commentaires, propositions d'actions. Diffusion : ensemble des partenaires ou uniquement certains groupes (par exemple, ONG et organisme de formation).
4	Procès-verbaux	Procès-verbaux à la suite de réunions en lien avec le projet, de 1996 à 2018 (Conseil de gestion, Conseil de direction, échanges avec des ministères...) Rédigés par différentes personnes, en français, albanais et anglais. Version « papier » ou électronique.
5	Lettre, fax ou e-mail	Echanges, courriers en français, albanais et anglais, en version « papier » ou électronique, en lien avec le projet. Concerne : partenaires albanais, suisses ou autres (de 1995 à 2018).
6	Planning d'activités et programme de formations	Documents concernant le planning des activités liées au projet et les programmes de formations détaillés (référentiels de compétences, descriptifs de cours...), établis entre 1996 et 2018. Mise en évidence de l'ensemble des actions : formations et autres activités (réhabilitation d'institutions...). Rédigés en français, albanais et anglais, en version « papier » ou électronique.

7	Evaluation interne et externe	Evaluations de départ réalisées (questionnaires, entretiens...) pour déterminer les actions à entreprendre. Evaluations internes ou externes du projet (réalisées par moi-même, des responsables, des experts externes...) de 1996 à 2018, en français, en anglais et en albanais.
8	Résultats de recherche	Résultats de recherches, entreprises par des ministères, des ONG, des formateurs ou des étudiants... entre 2001 et 2018.
9	Agenda personnel	Planification détaillée de mon emploi du temps, de 2000 à 2018. Version « papier » ou électronique. Mise en évidence des rencontres et activités à réaliser ou réalisées, du planning des formations, des coordonnées des partenaires.
10	Cahier de bord personnel	Prise de notes personnelles, de 2001 à 2018. Carnets, feuillets, papiers disparates, documents électroniques. Mise en évidence de mes impressions, étonnements, questions, succès, difficultés, joies ou doutes... Description de situations, événements, lieux, personnes, activités...

Tab.1 Les documents issus du terrain

Dans le matériel récolté, j'ai sélectionné un grand nombre de documents qui m'ont permis de mieux comprendre et décrire la situation. Ils ont facilité l'analyse de l'évolution du processus de formation. Ils ont permis de témoigner de l'évolution de la situation des personnes handicapées et du développement de la formation en pédagogie spécialisée. Ils ont également servi d'appui à l'analyse des données récoltées auprès des formateurs suisses.

3.4.2 LA DÉLICATE QUESTION DES ENTRETIENS

Atlani-Duault (2009) évoque la difficulté de *mettre la main à la pâte* et, parallèlement, de *garder les mains propres*. Aborder la question des apprentissages et du développement par l'intermédiaire d'entretiens auprès des Suisses a été un moyen pertinent pour y parvenir. Nombreux sont les auteurs (Clot, 2001 ; Giddens, 2005 ; Wenger, 1998, cités dans Allenbach, 2016) qui constatent que les activités des professionnels ne sont souvent pas directement accessibles aux chercheurs. Ils évoquent *l'opacité de la pratique*, thème que Bourdieu soulève également. Les savoirs inscrits dans les pratiques échappent fréquemment à l'observation. Le travail de mise à jour des actions ou des apprentissages est complexe. Grâce à un processus d'explicitation, les acteurs peuvent toutefois « reconstituer le fil d'action et de pensées dans une situation passée » (Allenbach, 2016, p.81). Vermersch (2014), se référant au courant de *phénoménologie* et à des philosophes tels que Sartre, Garelli ou encore Husserl, constate que l'individu n'est guère conscient des choses qu'il réalise pourtant correctement. Il « y a une conscience non consciente d'elle-même et une conscience réfléchie qui l'est » (Vermersch, 2014, p.63). C'est la position réflexive qui permet la prise de conscience, une position cognitive qu'il qualifie d'« incarnée ». Elle implique une vraie présence à une situation passée. Vermersch insiste sur l'autoréflexivité. Cette attitude s'oppose quelque peu à la démarche de Schugurensky (2007) qui prétend que les individus ont tendance à fournir des réponses politiquement correctes dans certains contextes. Ils attribuent parfois des apprentissages à certaines situations alors qu'ils peuvent provenir d'autres épisodes ou s'être construits à différents moments. L'attribution des effets est difficilement définissable. Pour éviter ces écueils, il est indispensable de demander aux participants d'illustrer leurs propos, en évoquant des exemples concrets. On revient ainsi à la notion de *vécu* mise en évidence par Vermersch. Je me suis appuyée sur la **démarche de Vermersch (2014) pour concevoir les entretiens** auprès des partenaires suisses. En effet, celui-ci a développé une **technique d'entretien d'explicitation** qui vise à **verbaliser les actions**. Mais la verbalisation de l'action est un exercice difficile. Les expériences vécues comportent souvent une large part d'implicite et des savoir-faire que l'on n'a pas l'habitude de verbaliser. L'individu a tendance à expliciter davantage « des jugements, des commentaires, des généralités ou la description des circonstances. La verbalisation de l'action ne se fera pas sans aide, pour l'obtenir il faut une médiation, un guidage, une aide » (Vermersch, 2014, p.10).

L'utilisation d'une technique de questionnement est indispensable. Plusieurs éléments doivent être pris en considération pour *éplucher* les couches du vécu. Vermersch soumet plusieurs recommandations. Il s'agit de règles de l'art. Elles s'acquièrent dans la pratique des entretiens. C'est un idéal vers lequel tendre en tant que chercheur pour que l'interviewé puisse mettre en évidence ses raisonnements, les buts réellement poursuivis, les savoirs théoriques ou les représentations auxquels il fait référence. La pratique des entretiens m'a sensibilisée à ces problématiques. J'ai eu l'occasion de vivre des entretiens variés. Certaines de mes relances ont permis aux participants de prendre la « position de parole incarnée » évoquée par Vermersch, alors que d'autres ont été infructueuses. J'ai appris à questionner en me détachant de mes propres conceptions et en me méfiant des évidences. J'ai pris conscience que mes informateurs - souvent des experts de la formation - avaient l'habitude d'endosser le rôle de professeur, de *faire cours* et d'expliquer. L'évocation n'était pas toujours une voie dans laquelle ils avaient l'habitude de cheminer. J'ai donc exploré la délicate question de l'entretien et les manières de permettre ou de *provoquer* une prise de conscience. Se détacher de mes propres conceptions a été un réel challenge puisque je partage avec les interviewés une même culture. Mon séjour prolongé dans le pays m'a toutefois donné une approche particulière de la situation. Les références à la psychologie de la cognition me sont apparues indispensables : certains contenus non-conscients conscientisables, loin des mécanismes de refoulement freudien, « moyennant une conduite particulière qui constitue un véritable travail cognitif (mais pas une cure), [peuvent être] amenés à la conscience » (Vermersch, 2014, p.66).

Parallèlement à ces considérations sur l'entretien de type explicatif, je me suis intéressée à l'entretien de type narratif, issu des sciences sociales. Ce dernier s'inspire des récits de vie, introduits en France dans les années 1970. Le narrateur est amené à raconter tout ou une partie de son expérience vécue. Mais j'ai davantage considéré ce que Bertaux (2016) dénomme « une *conception minimaliste* du récit », c'est-à-dire qu'« il y a du récit de vie dès qu'il y a description *sous forme narrative* d'un fragment de l'expérience vécue » (p.15). Il y a *un récit* dès que la personne raconte à quelqu'un d'autre, un épisode de ce qu'elle a vécu. J'ai donc orienté les entretiens vers **la description de situations et de pratiques, pour obtenir des connaissances sociologiques objectives sur la base de témoignages par nature subjectifs**. Ils mettaient l'accent sur les aspects de la vie sociale, à savoir les relations avec les partenaires, les situations traversées, les défis à relever, les pratiques récurrentes, les projets qui avaient été envisagés et/ou réalisés. Ces aspects de narration ont permis aux intervenants helvétiques d'explicitier ce qu'ils avaient vécu, leurs projets (accomplis ou non), leurs actions, les apprentissages réalisés, les conditions et les contextes dans lesquels ils avaient évolué.

On perçoit donc que **les entretiens ont alterné entre *narration*** (orientée sur des fragments d'expériences) **et *explicitation*** (réflexion du vécu). Par la confrontation des différents récits, j'ai pu enrichir l'étude des situations sociales et des mondes sociaux évoqués par les partenaires. Bertaux prétend que dans la recherche ethnosociologique, les témoignages traitant d'un même objet, mis en rapport les uns avec les autres, permettent de faire émerger un phénomène social. Il s'agit pour le chercheur d'écarter les colorations individuelles et de chercher, « d'isoler un noyau dur *commun* aux expériences, celui qui correspond à leur dimension *sociale*... Ce noyau est à chercher du côté des *faits*, des pratiques, des *rappports sociostructurels* et des règles et normes organisant les activités d'un monde social » (Bertaux, 2016, p. 40). Le récit de vie n'est pas utilisé pour mieux cerner la personne mais pour extraire une multitude d'indices qui aident à mieux comprendre le fonctionnement et la dynamique d'un fait social. Personne ne détient toute la connaissance, mais chacun dispose d'une part de vérité et la mise en rapport réalisée par le chercheur permet d'esquisser un modèle de l'objet social sur lequel il se focalise (Bertaux, 2016). Le récit est donc avant tout informatif. Il sert à comprendre une situation. Il n'a pas, au départ, une fonction expressive, même si dans la publication liée au phénomène étudié, certains passages d'entretiens peuvent assumer une fonction expressive ou d'exemplification.

3.4.3 LES PARTENAIRES ALBANAIS ET LES ENTRETIENS

Pour cette recherche, je disposais d'un double corpus de données discursives. J'ai réalisé des interviews de partenaires suisses et albanais. En Albanie, j'ai conduit 77 entretiens d'acteurs appartenant à 6 groupes stratégiques tels que les décrit Olivier De Sardan (2008). En effet, leur statut dans le projet, leur implication, leur formation, les enjeux professionnels qui les animent sont diversifiés et essentiels. Ils sont composés de 6 responsables académiques et politiques, 7 formateurs en pédagogie spécialisée, 6 directions d'écoles ou d'institutions pour personnes en difficulté ou en situation de handicap, 20 professionnels (éducatrices, thérapeutes) travaillant directement avec des élèves ou des personnes en situation de handicap, 30 anciens étudiants en pédagogie spécialisée et 8 parents d'enfants handicapés. Tous les partenaires contactés ont accepté de participer à la recherche. Ils ont tous manifesté leur intérêt à être entendus après avoir été impliqués pendant plusieurs années dans le projet de formation. J'ai contacté des partenaires représentant les différents groupes précités, venant de différentes régions du pays, d'âges et de sexes variés, ayant collaboré fortement dans le projet ou ayant au contraire émis des réticences à son égard. J'ai été étonnée par l'engouement manifesté à la participation à cette recherche. Parfois, elle leur a donné l'occasion de partager ce qu'ils pensaient du projet, de la situation des personnes handicapées, de la formation, de leur quotidien dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Parfois, ils ont pu apporter leur contribution puisque leur avis m'était très important. Ils ont saisi l'occasion pour me soutenir dans mon travail d'analyse, comme une forme de réciprocité face aux formations suivies. C'est dans l'expression « me soutenir dans mon travail » que réside l'un des grands enjeux de cette recherche.

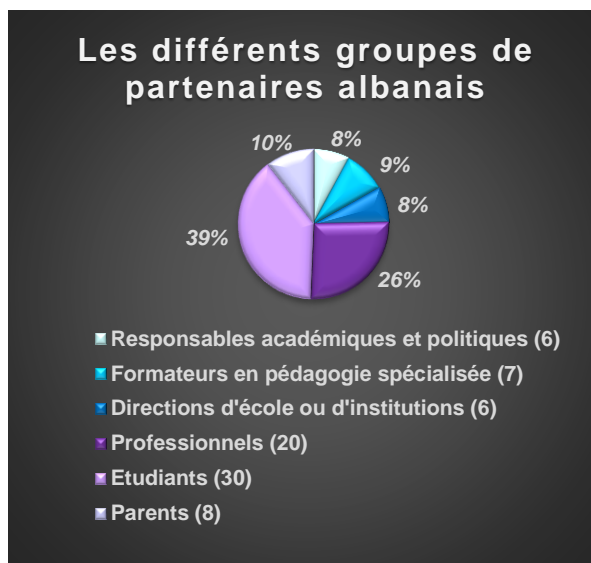


Fig.20 : Les groupes de partenaires albanais

J'ai explicité l'intérêt que j'avais à récolter des avis sincères et variés. Ceux-ci pouvaient remettre en question les propositions et susciter la réflexion. **J'ai donc valorisé le regard critique et la pratique réflexive**, tant évoquée dans les formations. J'ai présenté l'importance d'une nouvelle réflexion, sans les enjeux d'un nouveau financement ou d'un prolongement du projet. Les partenaires albanais m'ont ainsi confié leur point de vue sur les réalités suisses ou albanaises, ainsi que sur les enjeux mêmes de nos entretiens. Ceux-ci, d'une durée moyenne de 60 minutes ont été réalisés dans toute l'Albanie. Ils ont eu lieu au domicile des acteurs, sur leur lieu de travail ou dans des endroits publics. A l'exception de quatre, tous se sont déroulés en albanais. J'ai pris des notes que j'ai complétées après la rencontre.

Chaque entretien a été conduit de manière semi-directive, selon un canevas stable comportant : les apports et les désavantages perçus du projet pour les partenaires albanais, les apports et les désavantages du projet pour les partenaires suisses, les relations entre les partenaires, les moments marquants dans le déroulement du projet, l'efficacité observée. Le canevas des entretiens est disponible dans l'annexe 3 (p.556). Les données ont été colligées grâce à la méthodologie DRAP (Démarche Réflexive d'Analyse en Partenariat) utilisée à différentes reprises durant le projet en Albanie (Boudreault et Kalubi, 2006). Ensuite les énoncés récoltés ont été rassemblés en fonction de chaque groupe d'appartenance (les directions, les étudiants...). J'ai transmis à chaque participant ainsi qu'aux autres membres de son groupe qui le désiraient, les résultats obtenus, tout en garantissant l'anonymat des réponses.

En effet, les partenaires albanais (de quatre groupes auxquels j'ai envoyé les énoncés pour évaluation) avaient confié leur intérêt de connaître l'avis de leurs collègues. J'ai demandé aux partenaires des groupes (formateurs en pédagogie spécialisée, responsables d'écoles ou d'institutions, professionnels et étudiants), d'évaluer tous les énoncés obtenus (aucun n'avait été supprimé) grâce à une échelle de Likert (de 1 à 9). J'ai obtenu les évaluations des énoncés pour : 7 formateurs en pédagogie spécialisée, 8 responsables d'écoles ou d'institutions, 53 professionnels travaillant directement avec des élèves ou des personnes handicapées et 40 anciens étudiants, soit 108 partenaires albanais. Plusieurs personnes n'ayant pas participé aux entretiens souhaitaient émettre leur avis envers les énoncés. Mis à part les questionnaires retournés, j'ai reçu de nombreux messages soulignant l'intérêt de la démarche, le plaisir d'avoir lu les avis de collègues et le désir de se rassembler tous, à nouveau. Les responsables et les parents avaient d'autres priorités. Le travail d'évaluation des énoncés était conséquent puisque les formateurs devaient évaluer 287 énoncés, les responsables 103, les professionnels 227 et les étudiants 458 énoncés ! La mobilisation réalisée pour cette recherche a permis de rassembler à nouveau les professionnels du réseau et d'échanger à propos de projets mis en place par les uns et les autres. Elle s'inscrit donc pleinement dans le processus d'accompagnement et de suivi du projet de formation. Les résultats ont été transmis aux participants. Ils n'apparaissent pas dans la recherche puisqu'ils n'en constituent pas le cœur. Cette thèse se focalise sur les formateurs suisses. Toutefois, les résultats ont servi à d'autres recherches menées en Albanie. Ils émergent en toile de fond, comme une trame sur laquelle s'ancrent les énoncés des partenaires suisses. J'ai fréquemment établi des liens entre les données discursives récoltées dans les deux pays. Une présentation des résultats des entretiens des Suisses, mise en parallèle avec les avis des Albanais, sera proposée à tous les partenaires qui attendent impatiemment de prendre connaissance des avis de chacun.

3.4.4 LES PARTENAIRES SUISSES ET LES ENTRETIENS

Les interviews menées en Suisse constituent le cœur de cette étude. Trente-deux entretiens ont été réalisés auprès des 50 formateurs ayant participé au projet.

Assumant un réel rôle de témoins, presque tous les partenaires contactés ont accepté de se confier pour l'étude. Seule une formatrice a refusé : partant à la retraite, elle ne souhaitait plus revenir sur l'expérience albanaise. Un formateur s'est avéré indisponible. Les participants étaient très engagés et enthousiastes. Les rencontres ont duré de 45 minutes à 2 heures environ. Les interviewés avaient tous vécu une expérience en tant que formateur. Il était nécessaire de connaître leur point de vue sur le déroulement de leurs interventions, les enrichissements, les apprentissages ou les difficultés constatées, les sentiments ou les perceptions des expériences vécues. Il s'agissait également d'avoir accès aux valeurs qu'ils défendaient ou qu'ils avaient perçues. Les critiques ont été parfois acerbes, les remises en question nombreuses et les bénéfices relevés avec passion. J'ai pu recueillir des avis partagés, variés, permettant de percevoir les mécanismes mis en œuvre et ouvrant des perspectives intéressantes.

Il est légitime de se poser la question de l'échantillonnage (Pires, 1997). Comme le souligne Bertaux (2016), la question d'un échantillon statistiquement représentatif dans les enquêtes sociologiques de terrain n'a pas vraiment de sens. Elle doit être « remplacée par celle de *theoretical sampling* (Glaser et Strauss, 1967) qu'on peut traduire par "construction progressive irréflectie de l'échantillon" » (p.30). Cela signifie que les acteurs pris en considération doivent avoir des statuts ou des fonctions différentes. Ils doivent avoir vécu des expériences variées et avoir des représentations diverses des mêmes réalités sociales. Dans notre recherche, la notion d'échantillon doit être utilisée au sens large, puis qu'elle est synonyme de *personnes appartenant à un même univers de travail* (les formateurs suisses ayant participé au projet). Elle concerne les notions d'acteurs (les formateurs), de lieu (venant de Suisse et agissant en Albanie) et d'événements (tous sont intervenus dans les formations).

Etant donné qu'ils étaient venus en Albanie à différentes périodes et dans divers contextes, **j'ai veillé à contacter des formateurs aux expériences variées. J'ai maximalisé la diversification interne.** J'ai pu échantillonner progressivement le phénomène étudié. Comme le souligne Lejeune (2014),

à travers la collecte, c'est la conceptualisation théorique qui est échantillonnée. C'est pour cela que l'on parle d'échantillonnage théorique. Il s'agit de découvrir toutes les caractéristiques du phénomène à l'étude ainsi que toutes les articulations attestées afin, in fine, d'en proposer une schématisation intégrée (p.29).

Je présente, dans le tableau 2 (page 78), les 32 formateurs suisses interviewés et leurs caractéristiques. Brièvement, on peut retenir les éléments suivants :

- **Sexe** : il y a 21 femmes et 11 hommes.
- **Date de naissance** : sept personnes appartiennent à la tranche d'âge 1942-1951 ; 18 à 1952-1961 ; 4 à 1962-1971 et 3 à 1972-1981.
- **Titres, professions et rôles professionnels en Suisse** : tous sont formés dans leur domaine (en principe, Master, Doctorat ou diplôme spécifique). On trouve des enseignants, des enseignants spécialisés, des professeurs, des thérapeutes, des pédiatres, des infirmiers, des formateurs d'adultes, des conseillers pédagogiques et des directeurs.
- **Rôles dans le projet** : tous interviennent comme formateurs, 3 interviennent également dans la planification et l'organisation de la formation (promoteurs) dont 2 assument des rôles de responsables auprès des autorités locales.
- **Expérience** : onze ont une expérience dans un autre projet humanitaire ou de coopération au développement.
- **Interventions en Albanie** : trois sont venus en Albanie avant 2001 ; 4 sont venus pour la préparation du projet (2001-2003) ; 29 sont venus au cours du projet (2004-2008) et 11 à la fin (dès 2009). Bien entendu, certains sont venus une seule fois (8), alors que d'autres se sont rendus 2 ou 3 fois en Albanie (19) ou plus de 4 fois (5).
- **Logement** : certains ont expérimenté plusieurs formes de logement. Vingt-et-une personnes sont allées à l'hôtel ; 31 dans l'appartement de fonction destiné au projet ; 4 dans des familles et 1 dans le *Ludobus* (annexe 1, p.550).
- **Activités en Albanie** : trois formateurs sont intervenus dans le cadre de la recherche ; 23 dans le cadre du bachelor ; 8 au niveau du master ; 18 dans la formation des formateurs albanais (master suisse) ; 15 dans la formation continue de différents professionnels albanais ; 7 dans la formation continue des directions et 4 dans la formation des parents. Seize formateurs ont participé à des formations décentrées, se déroulant dans d'autres villes que celle où se trouvait l'université. Quatre ont organisé des conférences. Certains ont mené des interventions avec plusieurs de ces publics.
- **Expériences en Albanie** : 25 formateurs ont pu échanger directement avec les étudiants de l'université ; 28 avec des professionnels ou des directions ; 9 avec des parents. Dix-huit intervenants ont travaillé directement auprès de personnes en difficulté, 31 ont visité des écoles ou institutions et 29 ont réalisé des visites culturelles.
- **Activité en Suisse, en lien avec le projet albanais** : dix-huit formateurs ont accueilli dans leur école ou leur institution, des partenaires albanais ; 17 les ont accueillis en privé ; 20 ont maintenu des contacts avec d'autres Suisses ayant participé au projet ; 27 ont gardé quelques contacts avec des Albanais suite à leur intervention ; 10 ont mis des partenaires albanais en relation avec d'autres professionnels (suisse ou autres) pour poursuivre leur intervention ; 13 ont développé des contacts avec des personnes d'Albanie ou du Kosovo ; 24 ont apporté par la suite un soutien matériel ou financier à des partenaires albanais ; 15 ont poursuivi un soutien pédagogique par l'envoi de documents. Finalement, 9 ont développé de petites actions ou projets en lien avec l'Albanie.

- **Références au séjour en Albanie** : trente intervenants confient avoir parlé de ce projet à leurs proches ; 20 l'ont fait dans un cadre professionnel ; 7 ont écrit des mémoires ou articles à ce propos et 11 ont réalisé un voyage touristique pour découvrir le pays.

Il est important de préciser que d'autres critères auraient pu être retenus, mais ceux qui sont présentés sont mesurables et ont été directement ou indirectement évoqués durant les entretiens. La question de la connaissance de la langue albanaise aurait également pu être mentionnée, mais elle est difficile à évaluer. En effet, aucun formateur ne maîtrisait l'albanais, même si quatre avaient suivi quelques cours. Parmi ces derniers, certains pouvaient à peine exprimer quelques mots, alors que d'autres intervenants, ignorant tout de la langue, se sont rapidement plongés dans l'apprentissage de quelques mots ou expressions, durant leur séjour. Nous réutiliserons les données relatives aux participants lors de la présentation des résultats de la recherche, au chapitre 5, en fonction des différents axes définis.

J'ai observé les découvertes, les apprentissages, les savoirs qui se sont développés dans la micro-société composée de formateurs suisses interagissant en contexte albanais. **L'analyse s'est réalisée dans un mouvement centrifuge.** Les processus révélés par un partenaire interviewé m'amenaient à interroger un autre partenaire, qui révélait d'autres aspects ou apportait des nuances, pour parvenir peu à peu à une connaissance plus générale des divers processus mis en œuvre et de leur articulation. **La recherche de diversité a alterné avec une recherche de similitudes.** J'ai parfois tenté de collecter des témoignages comparables afin d'approfondir certaines propriétés évoquées et d'en percevoir toutes les facettes. Puis j'ai maximisé les différences afin de révéler peut-être de nouvelles propriétés, et, comme le relevait Howard Becker (s.d., cité par Lejeune, 2014, p.129), de « maximiser la probabilité de l'apparition du cas étrange ». Il s'agissait de mieux comprendre comment s'organisait ce véritable « monde social, construit autour d'un type spécifique d'activités », les actions de formation et de coopération », tel que l'évoque Bertaux (2016, p.20). L'étude se focalise ainsi sur une catégorie sociale : les formateurs suisses. Dans la situation vécue par chacun, elle met en évidence des contraintes, des pressions, des facilitateurs, des logiques d'actions, des remises en question, des apports et des apprentissages spécifiques.

Les entretiens semi-directifs ont progressé en fonction des critères évoqués et de l'analyse menée. J'ai tenté de les réaliser à la manière d'une conversation. Chaque élément empirique a été fidèlement retranscrit.² J'ai analysé une première fois chaque entretien, dès qu'il était disponible, afin d'orienter la recherche sur les constats posés temporairement, de poser de nouvelles questions, d'envisager de nouvelles pistes à approfondir dans les entretiens suivants (Lejeune, 2014). Chaque entretien représente plus qu'un entretien avec *une* personne. En effet, davantage que les attitudes ou les représentations personnelles, ce sont les attitudes ou les représentations des groupes auxquels appartient la personne interrogée que je souhaitais pouvoir observer (Pires, 1997). Etant donné l'ampleur du phénomène étudié, le nombre de partenaires, la durée du projet, la *tentation de synoptisme* est grande, se traduisant « par la volonté de tout collecter, de tout connaître, d'avoir accès à tous » (Lejeune, 2014, p.70). **Des entretiens ont été réalisés jusqu'à ce que j'atteigne une saturation empirique** (Pires, 1997), c'est-à-dire qu'il n'y ait plus de nouveaux éléments observés dans l'univers de travail défini. J'avais recueilli assez de données, compte tenu des finalités de la recherche. Au niveau opérationnel, je pouvais cesser mon recueil de données auprès des formateurs. Sur le plan méthodologique, la quantité et la qualité des données me permettaient de généraliser les résultats à l'ensemble de l'univers de travail que j'avais défini. Il est toutefois bien clair qu'on ne peut pas exiger de cette saturation empirique tienne compte du réel dans sa totalité. Elle y tend et le chercheur « ne peut jamais saisir une totalité complète, il doit la construire à partir d'indices » (Paillé et Mucchielli, 2013, p.54).

² Seul le premier entretien n'a pas été enregistré et j'ai pris des notes. Il s'est déroulé en deux parties : une fois deux heures trente et une fois trois heures. Il m'a permis de mieux définir mes stratégies et d'orienter ensuite mon travail empirique.

A ce propos, Levinas (2015) dénonce le fait qu'on ne saurait considérer quelque chose dans sa totalité et qu'on ne peut pas déduire qu'une « vision panoramique du réel » est la vérité ! Cela semble encore plus vrai dans le domaine social : « Le non-synthétisable par excellence, c'est certainement la relation entre hommes » (p.71).

L'analyse de tout le corpus récolté, enrichi par les approches théoriques, a permis d'atteindre un deuxième niveau (Glaser et Strauss, 1967, cités dans Pires, 1997). En effet, différentes notions et concepts ont pu être définis, issus du matériau empirique. J'ai constaté peu à peu que j'avais développé l'ensemble des propriétés concernant un certain nombre de concepts. Peu à peu, les données récoltées n'ajoutaient aucune propriété nouvelle à ceux-ci. Je pouvais les considérer comme *saturés* sur le plan théorique. Le travail colossal d'analyse des entretiens a permis d'ajuster mon questionnement, en fonction des thématiques révélées et d'approfondir certains aspects. J'ai sans cesse passé d'un entretien à l'autre, en y découvrant des significations qui étaient parfois passées inaperçues lors d'une première lecture. Au fur et à mesure, **les contenus ont été analysés et codés**. Partant du matériau empirique, je me suis intéressée au vécu des formateurs, à leur expérience de formation. J'ai réalisé un codage ouvert afin de déceler les caractéristiques des phénomènes que je découvrais et d'en dégager des propriétés. Ces différentes notions, concepts que j'appellerai « catégories », comme le propose Lejeune (2014), ont permis peu à peu d'identifier différents phénomènes, différents niveaux dans les processus d'apprentissage ou de capitalisation d'expérience développés par les formateurs helvétiques.

Progressivement, j'ai cherché à articuler les éléments entre eux, à analyser les liens entre les différentes propriétés, en réalisant un *codage axial* (Lejeune, 2014). Cette étape était complexe : les propriétés pouvaient être liées les unes aux autres et j'en ai vérifié les multiples articulations. J'ai dû m'intéresser aux dimensions qui varient selon les contextes. **J'ai utilisé le logiciel Nvivo** pour rassembler les énoncés issus des entretiens. J'ai travaillé directement sur le matériel empirique, en organisant les extraits choisis, en les replaçant dans leur contexte plus large. En étiquetant les récits, j'ai apposé mes propres mots sur les phénomènes décrits ou mis en évidence des extraits révélateurs, provenant directement des interviewés, ce qui permettait d'illustrer ou de mettre en relief les processus. J'ai, grâce au logiciel, **associé aux différentes propriétés, des éléments issus de la littérature scientifique et réaliser l'ancrage des concepts dans les entretiens**. Des mémos m'ont permis d'établir des liens entre les catégories, entre les entretiens. J'ai rédigé différents comptes-rendus, en important des éléments théoriques issus de la littérature scientifique ou des éléments issus des documents de projet extérieurs aux matériaux empiriques. Je voulais appréhender les caractéristiques des phénomènes étudiés, formuler de nouvelles questions et découvrir d'autres propriétés. Je dois confier que parallèlement au logiciel, j'ai beaucoup travaillé sur papier, modifiant et affinant parfois ma lecture, lors des allers-retours sur les entretiens. J'ai procédé à différentes comparaisons internes et externes, essentielle dans une démarche par théorisation ancrée (Lejeune, 2014). Tout d'abord, j'ai comparé les éléments du matériau empirique : des situations, leur interprétation entre différents formateurs ainsi que les diverses interprétations d'un même formateur. J'ai également proposé des comparaisons externes (littérature, situation dans d'autres pays, témoignages d'acteurs albanais).

La comparaison des contenus d'entretiens, associés à la triangulation des sources d'informations permet de définir le contexte et d'entrevoir des récurrences, des logiques de situations semblables, des mécanismes sociaux engendrant certains processus. Par différents codages successifs, j'ai tenté d'articuler entre elles les propriétés. Un véritable système s'est peu à peu esquissé. Un effort constant divergeant et convergent a été fourni tout au long de la recherche : extraire une donnée du contexte, l'analyser pour elle-même, percevoir sa singularité puis rassembler, comparer, réintroduire la donnée dans le contexte (Paillé et Mucchielli, 2013)... J'ai aussi géré la tension entre événement et contexte, raison pour laquelle ce travail de recherche comporte une partie dans laquelle le contexte général de la formation est largement explicité (chapitre 2).

J'ai accordé une attention particulière à la fois aux événements et au contexte, puisque « Le contexte illumine l'événement, le met perspective, lui donne de la dimension Le contexte est le souffle de l'événement » (Paillé et Mucchielli, 2013, p.372). Il s'agissait de ne pas *forcer les données* et de *laisser émerger les théories* afin d'en développer de nouvelles (Glasser, 1992, cité dans Lejeune, 2014). Ce travail a nécessité de l'imagination, comme le relève Bertaux... Mais ose-t-on parler d'imagination dans une recherche scientifique ? L'auteur affirme que celle-ci nécessite de la rigueur, mais signifie « se former une représentation mentale des structures de rapports, des logiques de situation, des logiques d'action qui ont engendré les caractéristiques des contextes dont parle le témoignage ; des processus sociaux qui s'y déroulent et de leurs enjeux » (Bertaux, 2016, p.90). Ce travail exigeant a nécessité parallèlement, le développement progressif des concepts théoriques présentés au chapitre 4. Dans *l'analyse par théorisation ancrée*, il est primordial de les enraciner dans le matériel empirique. Il ne s'agit pas de générer *une* théorie (qui pourrait être assimilée à un résultat ou un accomplissement) mais de développer un processus de « *théorisation*, qui est plutôt de l'ordre d'un processus jamais tout à fait accompli » (Paillé et Mucchielli, 2013, p.28).

Lejeune (2014) met en garde contre un autre piège, celui de *l'irénisme* adressé à certaines théories ancrées, à savoir leur banalité. Certaines recherches n'aboutissent pas à des résultats passionnants. Le chercheur peut préférer les consensus aux conflits, aux frictions, ce qui « peut l'amener à appauvrir ses conclusions » (p.125). J'ai été attentive, lors des activités codage, à rechercher similitudes et désaccords, différences et tensions.

Tout au long de la recherche, le lecteur trouvera plusieurs citations issues du matériau empirique³, présentées dans des polices d'écriture différentes. Ce ne sont pas de simples *tentatives illustratives* (Lejeune, 2014). Elles se présentent entre deux barres bleu clair : par exemple les citations issues d'ouvrages théoriques⁴ ou les extraits de documents issus du terrain⁵. Bertaux (2016) estime qu'une citation ne doit pas prouver la justesse d'une hypothèse. Il est nécessaire de mentionner si celle-ci a valeur d'illustration ou d'exemplification. Les citations permettent tantôt de concrétiser les idées développées, tantôt de les mettre en relief. Parfois, elles les illustrent. En effet, la force des idées émises, la finesse et la justesse des expressions orales a quelquefois toute sa place dans le texte. Les citations apportent une plus-value à mes constats. Une fois encore, tous ces éléments ont été réfléchis, avant qu'un extrait ne soit soumis directement au lecteur. Ce dernier ne doit pas uniquement être confronté à des modèles abstraits. Il a besoin qu'« on lui procure des échantillons, des extraits, des exemples ou des citations, qui le rapprochent de façon plus sensible de l'univers de sens décrit, lui donnent un peu de chair, fournissent un accès aux mots employés ou aux scènes vécues » (Olivier De Sardan, 2008, p.102). Le lecteur pressé pourra ne s'arrêter que sur certains passages, mais j'estime que les extraits présentés apportent une réelle consistance au travail. Ils permettent d'en mesurer les nuances. J'ai volontairement évité de mettre les extraits en annexe, afin qu'ils puissent intégrer directement le corps du texte. Cela évite des allers-retours dans la thèse. En principe, les citations sont brèves. Toutefois elles sont parfois plus conséquentes lorsqu'elles présentent une idée ou un concept essentiel à la compréhension des phénomènes en jeu.

Progressivement, j'ai tenté de monter en généralité dans les situations, les mondes sociaux décrits. J'ai identifié des logiques d'action, des configurations de rapports sociaux, des mécanismes, des dynamiques ou des tensions susceptibles de se retrouver dans des contextes semblables, alliant formation, coopération et « handicap ». Il s'agit donc de découvrir le général à travers le particulier, d'atteindre un niveau de saturation progressive du modèle.

³ Citations issues des entretiens

⁴ Citations issues d'ouvrages théoriques, de livres et d'articles

⁵ Extraits de documents issus du terrain (contrats, comptes-rendus, procès-verbaux, cahier de bord... : tableau 1, p.68-69)

Mais pour que la description prenne valeur de généralité, il faut faire « exploser les représentations de sens commun, les stéréotypes, qui sont toujours des généralisations abusives », tenter de « contre-généraliser » (Bertaux, 2016, p.28). Ensuite, la démarche consiste à offrir des descriptions de situations intéressantes, des nuances, des informations factuelles et une mise en relief de certains événements majeurs. Il est important d'établir des liens entre les événements relatés par l'individu et les interactions entre les éléments, les processus mis en jeu et qui souvent n'appartiennent plus à l'individu lui-même mais au contexte dans lequel il évolue. Ainsi, après une brève synthèse du présent chapitre, le lecteur pourra découvrir, dans le chapitre 4, les outils théoriques permettant d'éclairer le matériau empirique.

Synthèse du chapitre



De nombreux formateurs suisses ont confié avoir *beaucoup appris* de leur participation au projet de formations en Albanie. Cette étude qualitative cherche essentiellement à mettre en évidence les apprentissages informels qu'ils ont réalisés, et à comprendre comment les savoirs expérientiels se sont construits.

Quatre questions de recherche sont posées :

- 1° *Quels apprentissages informels réalisent les formateurs suisses en participant aux formations d'adultes en pédagogie spécialisée, dans le cadre du projet de coopération au développement mis sur pied en Albanie ?*
- 2° *Comment les savoirs expérientiels de ces formateurs se construisent-ils dans ce contexte ?*
- 3° *Comment ces savoirs sont-ils explicités durant le projet ?*
- 4° *Quels sont les effets de leur explicitation ?*

Entre 2014 et 2017, 32 formateurs suisses ont été interviewés. Leurs témoignages sont mis en parallèle avec ceux de 77 partenaires albanais.

La méthodologie de recherche se base sur une démarche d'analyse par théorisation ancrée, proposant un processus itératif entre entretiens, documents de terrain et recherche théorique. Elle accorde à la théorie un statut particulier, cherchant à l'ancrer profondément dans le matériau empirique, afin de pouvoir faire émerger un modèle de compréhension du phénomène observé.

3.5 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allenbach, M. (2016). *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

Atlani-Duault, L. (2009). *Au bonheur des autres. Anthropologie de l'aide humanitaire*. Paris : Armand Colin.

Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.

Boudreault, P. et Kalubi, J.-C. (2006). *Animation de groupes. Une démarche réflexive d'analyse*. Outremont (Québec) : Carte Blanche.

Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes, *Savoirs*, 32(2), 11-59. doi:10.3917/savo.032.0011

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Levinas, E. (2015). *Ethique et infini : dialogues avec Philippe Nemo*. Paris : Fayard.

Olivier De Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Pastré, P. (2015). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes* [Kindle version]. Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com

Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Université du Québec à Chicoutimi. Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf

Schugurensky, D. (2007). Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 13-27. doi.org/10.4000/rfp.583

Strati, M. (2004). *Proverba të Krahasuara*. Tiranë : Egen.

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.



Fig.21 : « Gjete mirë »...