

6. Transcription, interprétation et restitution

Diane Bedoin, Régine Scelles

DANS **CONNAISSANCES DE LA DIVERSITÉ** 2015, PAGES 135 À 153
ÉDITIONS **ÉRÈS**

ISBN 9782749248486
DOI 10.3917/eres.bedoi.2015.01.0135

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/s-exprimer-et-se-faire-comprendre--9782749248486-page-135.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Érès.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

6

Transcription, interprétation et restitution

Après le temps de la réalisation des entretiens vient celui de l'analyse des discours recueillis. L'objectif est de donner du sens aux propos tenus par les sujets enquêtés, ce qui nécessite de les transcrire et de les interpréter en restant le plus fidèle possible à ce qui a été transmis lors de la rencontre. Ce travail consistant à « faire parler » les données est d'autant plus difficile à mener sur un corpus collecté auprès de personnes dont l'expression est entravée car la compréhension et l'analyse de leur propos sont complexes¹.

À partir de deux populations différentes – atteintes de déficience cognitive et de surdité sans troubles associés – et de deux ancrages disciplinaires distincts – l'un en psychologie, l'autre en sociologie –, il s'agit de présenter et de discuter des moyens dont dispose le chercheur pour analyser le contenu des entretiens de recherche durant lesquels les sujets enquêtés ont parfois eu du mal à s'exprimer, à formuler leur pensée et à se faire comprendre.

*Diane Bedoin, MCF, université de Rouen/ESPE académie de Rouen, laboratoire CIVIIC.
diane.bedoin@univ-rouen.fr*

*Régine Scelles, PU, université de Paris-Ouest-Nanterre-La Défense, laboratoire CLYPSYDEV.
scelles@free.fr*

1. Ces entretiens donnent lieu à des difficultés de compréhension du discours (Bedoin et Scelles, 2015) et d'analyse du contenu (voir chap. 7).

Les principaux ouvrages traitant des méthodes d'analyse des entretiens en sociologie (Blanchet et Gotman, 1992 ; Kaufmann, 1996 ; Beaud et Weber, 1997) et en psychologie (Blanchet, 1991) font référence à des cas d'analyse d'entretiens menés auprès de personnes sans troubles. Les exemples pris concernent des populations telles que des familles ouvrières (Beaud, 1996), des jeunes en insertion professionnelle (Dubar et Demazière, 1997), les habitants des quartiers (Huguet, 1990), les frères et sœurs des personnes handicapées (Dayan, 2009), leurs parents et les professionnels (Giami et coll., 1995). Si des travaux commencent à se développer sur la conduite d'entretiens avec des personnes déficientes cognitives (Julien-Gauthier et coll., 2009), peu traitent des spécificités de l'analyse de discours recueillis auprès de ce type de public.

Nous aborderons successivement les trois temps de l'analyse : la transcription, l'interprétation et la restitution.

La transcription vise à donner une forme textuelle au matériau discursif collecté. Elle suppose d'avoir gardé les traces des échanges, soit par la prise de notes *in situ*, soit par l'enregistrement audio et/ou vidéo. Ce travail se complique lorsque l'entretien s'est déroulé en langue des signes avec des sourds signeurs ou lorsque l'entretien a eu lieu avec une personne déficiente cognitive dont l'articulation peut rendre complexe la compréhension.

L'interprétation, quant à elle, renvoie au passage du contenu manifeste au contenu latent et vise à monter en généralité et en étant le plus objectif possible à partir de la parole subjective des enquêtés. Plusieurs types de traitement des données sont possibles (analyse de contenu thématique, propositionnelle, assistée ou non par un logiciel d'analyse textuelle), leur utilisation dépendant de la problématique posée. Il s'agit *in fine* de déconstruire puis de reconstruire le corpus d'entretiens recueillis pour en révéler la richesse et la complexité.

Enfin, la restitution consiste à rendre compte du matériau recueilli, transcrit et analysé aux sujets enquêtés eux-mêmes. Ce retour est effectué avant ou après la diffusion des données de l'enquête, que ce soit pour vérification, approbation ou information. Cette question est encore plus épineuse dans les cas étudiés dans la mesure où elle suppose de réfléchir, pour les personnes sourdes, au support (CD audio, DVD et/ou textes écrits) et à la langue (français et/ou langue des signes) utilisés et, pour les personnes déficientes cognitives, au degré de compréhension du discours dans sa forme (articulation difficile) et sur le fond (sens peu clair).

TRAVAIL DE TRANSCRIPTION

Cette étape est un préalable à l'utilisation de l'entretien comme matériau d'analyse. La manière de retranscrire les entretiens peut varier en fonction de la thématique et de l'approche du chercheur. Ainsi, elle pourra être minimale, partielle ou intégrale. Tout dépend du degré d'exhaustivité et de fidélité souhaité.

Parmi les sociologues, certains, comme Jean-Claude Kaufmann (1996), travaillent directement à partir des enregistrements sonores car, selon lui, la retranscription fait perdre du relief à la parole des sujets enquêtés : « L'oral me semble infiniment plus riche et complexe [que l'écrit...] L'oral est aussi plus vivant, il permet un accès plus direct à l'émotion et une plongée plus intime dans l'histoire de vie » (p. 80). Ainsi, seuls les expressions ou les passages jugés intéressants sont couchés par écrit.

Pour d'autres, comme Pierre Bourdieu (1993), les entretiens font l'objet d'une transcription intégrale et la plus littérale possible, tout en conservant la lisibilité du texte. L'objectif est de rester fidèle au discours de l'enquêté : au-delà des phrases prononcées, une attention est portée à « la voix, la prononciation (notamment dans ses variations socialement significatives), l'intonation, le rythme (chaque entretien a son tempo particulier qui n'est pas celui de la lecture), le langage des gestes, de la mimique et de toute la posture corporelle, etc. » (p. 1416-1417).

D'autres encore optent pour une position intermédiaire, comme Stéphane Beaud (1996) qui propose de ne transcrire intégralement qu'une partie du corpus. Il souligne « l'importance d'une retranscription intégrale pour les entretiens sur lesquels on a décidé de travailler de manière intensive ; c'est la condition nécessaire pour percevoir et analyser la "dynamique" de l'entretien. En effet, retranscrire un entretien enregistré, c'est traduire une parole en texte, opérer cette phase fondamentale qui consiste à passer de l'oral à l'écrit, mais c'est aussi courir le risque de perdre ce qui fait la spécificité et la richesse de la parole » (p. 250).

Les psychologues, dans leur grande majorité, adoptent la transcription *in extenso* en notant les silences, les hésitations, en respectant les erreurs de syntaxe, de temps, etc. En effet, ils partent du principe que le sens de ce qui est dit doit s'appuyer à la fois sur le texte littéral et sur la manière dont ce texte est énoncé.

Transcription à partir d'un support audio

Transcrire les propos enregistrés de personnes présentant une déficience cognitive suppose de prêter une grande attention aux paroles (ce qui a été dit et comment cela a été dit) et aux gestes (ce qui a été montré et comment cela a été montré)².

En effet, les personnes déficientes cognitives peuvent avoir du mal à s'exprimer et donc à se faire comprendre du chercheur du fait d'une élocution entravée (Fujino et Yukumi, 2003 ; Guillemette et Boisvert, 2003). Pour bien comprendre ce que l'interviewé veut dire, le chercheur doit être attentif aux mimiques, attitudes corporelles, gestes et regards qui accompagnent la parole de l'interviewé (D'Eath et coll., 2005 ; Nind, 2008 ; Brodin, 2009). Il peut utiliser parfois des supports visuels comme des images pour se faire comprendre et être compris (McEvoy, 1989 ; Fujino et Yukumi, 2003 ; Guillemette et Boisvert, 2003 ; D'Eath et coll., 2005 ; Wjane-Tuffrey et McEnhill, 2008 ; Nind, 2008 ; Picon, 2009 ; Julien-Gauthier et coll., 2009 ; Moonen et coll., 2010 ; Petitpierre et coll., 2013). Le chercheur doit noter, autant que faire se peut durant l'entretien ou immédiatement après, ces éléments non verbaux de la communication. Pour ce faire, il peut demander à un autre chercheur, ou à un professionnel connaissant bien la personne, de prendre des notes durant l'entretien. Celles-ci seront précieuses lors du processus d'interprétation du discours retranscrit.

Si le sujet ne comprend pas toujours ce qui lui est demandé, le chercheur, quant à lui, ne comprend pas toujours ce que le sujet n'a pas compris ni ce qu'il lui dit (Fujino et Yukumi, 2003 ; Guillemette et Boisvert, 2003 ; D'Eath et coll., 2005). Ces difficultés de compréhension réciproques ont évidemment des effets, en amont sur la conduite de l'entretien, mais également en aval sur la transcription des échanges.

Compte tenu des difficultés de la personne déficiente cognitive, le chercheur est même amené à retranscrire des paroles parfois peu compréhensibles en raison des défauts d'articulation, de construction de phrase, de temps utilisé. Cela demande plusieurs écoutes pour que le transcripteur soit certain que c'est bien ainsi que les choses ont été dites.

2. Ce point est également évoqué dans le chapitre 3 au sujet de la conduite de l'entretien avec des personnes déficientes intellectuelles.

Parfois, le chercheur (C) reconstruit le sens qui lui semble naturel, alors qu'une écoute attentive montre que le participant (P) ne s'est pas exprimé ainsi :

« C : Et avec vos frères et sœurs, est-ce que vous pourriez me raconter un souvenir que vous avez avec eux, quand vous étiez enfant ?

– P : Ben, quand j'étais enfant, j'étais au jardin. Je me rappelle.

– C : Qu'est-ce que vous faisiez au jardin ?

– P : J'ai joué au ballon. »

Il est important de bien noter que le sujet a dit : « J'ai joué au ballon » et non « je jouais au ballon », ce qui n'a pas le même sens. En effet, deux hypothèses peuvent être formulées : soit il s'agit d'une faute de français et ce qu'il veut dire, c'est qu'enfant, il jouait (habituellement) au ballon ; soit il ne répond pas à la question posée et, pour « donner le change », il évoque ce qu'il a fait la veille au soir avec l'un de ses frères. Nous voyons que, suite à la lecture de l'ensemble de l'entretien, l'interprétation peut évoluer de manière importante.

Dans ces conditions, il est difficile, voire impossible, de « sous-traiter à des "petites mains" » (Beaud, 1996, p. 250) la transcription, comme cela est souvent le cas. C'est, en effet, le souvenir de la présence *in situ* et les éventuelles prises de notes qui vont permettre de décrypter tel ou tel moment de l'entretien. Ce qui suppose souvent d'écouter et de réécouter l'enregistrement sonore de nombreuses fois.

Au moment de la retranscription, il est parfois utile de demander à une personne qui connaît bien l'interviewé (personnels de soin ou travailleurs sociaux) d'aider à comprendre ce qui a été dit en décodant certaines attitudes et en donnant une signification particulière à un mot ou à un geste. Par exemple, quand une jeune fille déficiente cognitive affirme « qu'elle fait l'amour avec son ami », il s'avère en fait qu'elle lui prend la main quand ils regardent la télévision ensemble et qu'une fois elle l'a embrassé sur la bouche.

Transcription à partir d'un support visuel

Contrairement à l'usage des bandes sonores, la transcription d'un entretien à partir d'un support visuel a fait l'objet de peu de commentaires. Selon Jean-Claude Kaufmann, si les chercheurs utilisent très peu les bandes vidéo, c'est parce qu'elles sont « trop riches » (1996, p. 80). En effet, la réalisation d'entretiens filmés allie l'enregistrement du son et de

l'image, ce qui suppose non seulement l'analyse des verbalisations mais aussi la prise en compte du langage non verbal.

L'enregistrement vidéo des entretiens conduits en langue des signes avec des sourds signeurs est pourtant indispensable pour garder une trace des échanges. La prise de notes est, en effet, impossible du fait de la nécessité du regard « partagé » avec l'interlocuteur sourd (Delaporte, 1998). Pour exploiter ces données produites en langue des signes, langue qui n'a pas d'écriture, plusieurs solutions sont envisageables.

La première possibilité réside dans le recours à des systèmes de transcription de la langue des signes française (LSF). Il est aujourd'hui possible de formaliser une grille de transcription sous certains logiciels récents tels qu'ELAN qui est le plus utilisé dans les recherches sur la surdité (Millet et Estève, 2009, 2010, 2011). Il permet de synchroniser la vidéo avec la transcription, en juxtaposant ainsi les énoncés linguistiques vocaux, gestuels et écrits. Ce type de transcription qui place l'image au cœur de l'analyse est notamment utile pour les études portant sur les productions linguistiques des enquêtés.

La seconde solution consiste à traduire les propos de la langue des signes française (LSF) vers le français écrit. Pour ce faire, les enregistrements vidéo sont visionnés plusieurs fois et donnent lieu à un travail de traduction puis de transcription effectué avec l'aide d'un interprète en LSF, ce qui permet de mieux contrôler le passage de la LSF vers le français (Bedoin, 2012). Ce type de transcription écrite est pertinent quand l'analyse porte davantage sur le contenu des échanges que sur leur forme.

Dans les deux cas de figure, un travail d'annotation des transcriptions est nécessaire, afin de conserver une trace des spécificités langagières de la LSF.

Outre ce qui est dit par l'enquêté, c'est bien la manière de le dire qui est importante. Même si l'entretien se déroule en LSF, l'enquêté peut avoir recours à des mots en français accompagnant un signe ou à des gestes non verbaux³. La transcription indique alors par exemple « [signe [X] mais oralise Y] ». De même, certaines expressions en LSF sont difficilement traduisibles en français. Pour signifier l'expression « ça rentre par une

3. Le français et la LSF sont deux langues qui recourent à deux canaux de production différents (l'un audio-vocal et l'autre visuo-gestuel). Ainsi, le locuteur de LSF a la possibilité de produire des énoncés dans les deux langues simultanément, c'est-à-dire allier un signe et un mot. En outre, à l'instar des onomatopées en français, les gestes correspondent à des manifestations non verbales de la langue des signes.

oreille et ça ressort par l'autre », un jeune enquêté n'a pas signé [OREILLE] mais [ŒIL], ce qui correspond au mode d'appréhension visuel des sourds et constitue une expression, dite « pisourde », c'est-à-dire typique des sourds en lien avec leur langue, leur culture ou leur histoire. La transcription indique alors : « Mais ça rentre par une oreille [signe littéralement [PAR LES YEUX]] ça sort par l'autre quoi. » Il est important de garder trace de ces éléments audibles ou visibles dans la transcription écrite.

PROCESSUS D'INTERPRÉTATION

L'interprétation a fait l'objet d'une longue réflexion épistémologique. Elle repose sur la dialectique entre « expliquer » et « comprendre » qui remonte à Dilthey à la fin du XIX^e siècle, puis a été développée à travers les travaux de Weber (1956) en sociologie, Vygotski (1927) et Piaget (1963) en psychologie, ou encore Ricœur (1986) en philosophie.

Principes de l'analyse de contenu

Selon Bardin (2005), « l'intérêt majeur de cet outil polymorphe et polyfonctionnel qu'est l'analyse de contenu réside – outre ses fonctions heuristiques et vérificatives – dans la contrainte qu'elle impose d'allonger le temps de latence entre les intuitions ou hypothèses de départ et les interprétations définitives. Jouant le rôle de "techniques de" face à l'intuition facile et hasardeuse, les analyses de contenu obligent à marquer un temps entre le stimulus-message et la réaction interprétative » (p. 13-14). Il s'agit donc, à partir de l'analyse du contenu manifeste du discours produit en entretien, d'en inférer des idées afin d'explicitier ce que le sujet a transmis de son positionnement.

L'analyse de contenu est née d'une volonté de rompre avec les analyses qualitatives de type littéraire et intuitive pour faire des analyses de textes pouvant être quantifiées, systématisées et reproductibles. Outre les analyses manuelles, Bardin (2005) note qu'à partir des années 1970, l'ordinateur et les progrès de la recherche en linguistique, sémiologie et intelligence artificielle, ont permis de réduire la dichotomie entre analyse quantitative et qualitative et ont rendu possible l'analyse sous des angles différents par un chercheur, voire par plusieurs chercheurs.

En fonction de la problématique adoptée, il existe différentes modalités d'analyse. L'analyse de contenu thématique « classique » et manuelle (Bardin, 1977 ; Ghiglione et coll., 1985) repose sur le codage du corpus par

le biais de la constitution d'une grille d'analyse permettant d'identifier dans le discours des thèmes, des expressions, etc. L'analyse, se situant à mi-chemin entre l'analyse de contenu « classique » et l'analyse de l'énonciation (D'Unrug, 1974), vise à identifier les processus psychiques à l'œuvre. L'analyse de données textuelles (ADT) (Giami et coll., 1995) permet d'analyser qualitativement des données textuelles quantifiées (Ghiglione et coll., 1998 ; Marchand, 1998 ; Chateauraynaud, 2003) à l'aide de logiciels tels qu'Alceste, Iramuteq, Prospero ou Tropes. Ces méthodes ne sont ni alternatives, ni opposées et peuvent être utilisées en complémentarité. Dans ce livre, figurent deux exemples d'analyse de contenu concernant ces deux méthodes qualitatives et quantitatives⁴.

La procédure d'analyse dépend de la question posée et du niveau auquel elle est abordée. Le chercheur peut s'intéresser à la réalité telle que l'interviewé l'évoque (que savez-vous ? De quoi vous souvenez-vous... ?). Dans ce cas, la seule analyse du discours explicite suffit : il s'agit de relever de manière exhaustive tous les éléments de discours pertinents. Il peut également se centrer sur l'imaginaire (qu'imaginez-vous ? Que rêvez-vous... ?) ou sur les représentations (quelles sont vos représentations... ?). Dans ce cas, pour saisir la position subjective du sujet, il faut mettre en regard ce qui est dit explicitement et la manière dont cela est dit (mot utilisé pour parler de, moment où un craqué verbal émerge, moment où le discours se désorganise, etc.).

Ainsi, pour chaque étude, il faut trouver la méthode d'analyse la plus adaptée à la question que se pose le chercheur et à celle-là uniquement. Sur un même thème – la vie au sein de la fratrie, par exemple – un psychanalyste n'analysera pas de la même manière un entretien s'il cherche à repérer les mécanismes de défenses ou la structuration psychique du sujet, qu'un sociologue qui s'intéresse au cycle de vie de la fratrie ou aux interactions entre enfants.

Ce qui précède concerne tous les entretiens mais, dans le cas où le corpus est recueilli auprès de personnes ayant une déficience cognitive ou une surdité, cette procédure d'analyse de contenu présente des spécificités qu'il convient de repérer pour en tenir compte.

4. Voir le chapitre 7 sur l'analyse du discours recueilli.

Spécificités dans la mise en œuvre

Compte tenu des difficultés évoquées, relatives à l'expression et à la compréhension des personnes déficientes cognitives ou sourdes, il arrive que l'analyse de contenu, même construite avec sérieux, ne permette pas de trouver le sens de ce qui est dit ou d'être certain que ce qui est dit est en rapport avec ce qui a été demandé. Le reconnaître, c'est adopter une posture scientifique signifiant les limites de notre pouvoir de compréhension ; forcer les interprétations non fondées serait une position non éthique et *de facto* non pertinente pour la recherche.

Les mots et les expressions n'ont pas nécessairement le même sens pour le chercheur et pour l'interviewé. Par exemple, un professionnel qui connaît bien la personne déficiente intellectuelle, sait que lorsqu'elle dit « j'ai fait l'amour », cela peut signifier « nous nous sommes caressé les mains » ou « nous nous sommes embrassés sur la bouche ». Il est donc impératif que le chercheur sache ce que signifie pour l'interviewé le sens des mots ou des expressions. En cas de doute, le chercheur peut avoir recours à une personne qui connaît bien l'interviewé, ou demander à l'interviewé de bien expliquer ce que pour lui signifie, dans ce cas, « faire l'amour ».

Les personnes déficientes cognitives peuvent rencontrer des difficultés à repérer et à comprendre ce qui leur est demandé. Dans ce cas, il est évidemment indispensable de mettre en regard la question posée et la réponse donnée, et de ne pas écarter, a priori, le fait qu'une mauvaise compréhension de la question peut rendre peu pertinente la réponse formulée. Il est toujours possible d'arguer que la mauvaise compréhension de la question est, en soi, significative, et d'énoncer le fait que ce n'est pas pour rien si la question n'a pas été comprise.

Il n'en reste pas moins qu'il est important de savoir que parfois certains mots paraissent parfaitement compréhensibles ou qu'ils peuvent signifier différentes choses pour le chercheur (C) et le participant (P).

Prenons l'exemple d'une étude menée en psychologie clinique sur l'adolescence. Les échanges suivants se déroulent avec un homme de 27 ans, déficient cognitif :

- « C : Je m'intéresse à la manière dont vous avez vécu l'adolescence, ce qui s'est passé pour vous durant cette période.
- P : L'adolescence, c'est bien pour moi...
- C : Pourquoi c'est bien ?
- P : Parce que je vais chez ma grand-mère.

- C : Quand vous étiez adolescent ?
- P : Non pendant les vacances.
- C : Depuis votre adolescence, durant votre adolescence ?
- P : Non avec mes parents souvent. »

Il s'avère que le mot « adolescence » n'est pas clair pour le répondant qui a choisi de parler de sa grand-mère, certes pas par hasard, mais l'entretien ne permet pas, de manière fondée, d'explicitier la nature et le sens du lien établi entre sa grand-mère et l'adolescence. Il peut être utile, quand un sens n'est pas clair, de revenir vers le sujet pour qu'il aide le chercheur à comprendre. Il ne s'agit pas alors de dire que le participant s'est mal exprimé ; il s'agit de lui signifier les limites de nos compétences à le comprendre. Cette nuance est très importante et conduira le sujet soit à se sentir gratifié de cette demande de précision, soit à se sentir blessé de ne pouvoir s'exprimer plus clairement.

De ce fait, il peut être indispensable de prévoir plusieurs rencontres, la seconde, permettant au chercheur qui aura analysé le premier entretien de demander au participant de l'aider à mieux comprendre. Mais là encore, le participant, parfois, ne saura pas expliciter les choses, il faut en tenir compte et ne pas surinterpréter.

Dans l'exemple donné, suite au second entretien, le participant affirme seulement qu'il ne sait pas pourquoi il a évoqué sa grand-mère ; il continue à prendre un grand plaisir à parler de cette femme à laquelle il est très attaché, mais ne peut absolument pas dire si durant l'adolescence ses liens avec elle ont évolué ou pas. Le second entretien confirme clairement que la notion d'adolescence ne suscite pas chez lui de souvenirs, d'évocations précises. Le chercheur peut alors s'appuyer sur la frise du temps, pour lui signifier où se situe cette période mais, même ainsi, cela ne suscite pas chez lui d'évocation particulière. Il peut parler de « avant, quand il était enfant », de « maintenant qu'il est adulte », mais aucun mot ne lui vient pour formuler des choses sur les spécificités qui ont existé, pour lui, entre ces deux périodes. Si cela constitue évidemment un résultat en soi, il convient de noter que le contenu de l'entretien correspond finalement non pas à la question posée mais aux autres périodes de la vie. Toutefois, cette rencontre lui aura donné l'occasion de parler des personnes qu'il aimait ; il n'est pas question de lui signifier qu'il n'a pas répondu à la question.

C'est une des limites de l'étude avec ces populations-là que de savoir que certains entretiens ne seront pas « exploitables », ce qui ne signifie d'ailleurs pas qu'ils n'ont rien appris au chercheur.

Les personnes sourdes peuvent, quant à elles, rencontrer des difficultés à exprimer ce qu'elles souhaitent. Par exemple, lors d'une étude sociologique portant sur les dynamiques sociale et identitaire des jeunes sourds migrants ou issus de l'immigration, une partie des enquêtés a fait le choix de s'exprimer en langue des signes française (LSF) lors des entretiens.

Cette langue n'est pas leur langue première, dans la mesure où leurs parents sont généralement entendants et locuteurs d'une autre langue vocale que le français (l'arabe par exemple), ce qui amène parfois des approximations ou des malentendus difficiles à clarifier, pendant l'entretien, ou au cours de leur analyse.

À la question : « Comment est le pays là-bas ? Tu peux me décrire ta vie en Algérie ? », Mehdi, sourd profond âgé de 10 ans et né en Algérie, répond d'abord en évoquant la chaleur du pays, l'organisation de sa vie quotidienne, puis en décrivant sa maison et son environnement, enfin en abordant ce qu'il mange quand il est là-bas. Il donne alors un signe qui est inconnu du chercheur, probablement issu de la langue des signes algérienne (LSA).

« P : En été, tu sais il y a quelque chose qu'on cueille directement sur les arbres et qu'on grignote tout autour. Tu aimes ça ? Tu n'aimes pas, tu n'aimes pas ?

– C : Non j'ai jamais goûté.

– P : Moi j'aime ça... J'en ai à la maison. C'est marron, dur... et c'est mou. »

Le travail sur la transcription pure et simple ne permet par forcément de comprendre ce que Mehdi souhaite exprimer. Le visionnage des images, avec l'aide d'une interprète en langue des signes, permet progressivement de décoder son langage. Ce qui est décrit comme « dur » renvoie au noyau et comme « mou » à l'enveloppe du fruit lui-même. La couleur marron donne une indication supplémentaire. Il pourrait donc s'agir de la description des dattes. Proposer une interprétation de ce que ce garçon a voulu dire est ici importante puisqu'il décrit un fruit typique de son pays d'origine qu'il apprécie et dont il souhaite partager la connaissance avec le chercheur.

Dans ce cas précis, l'entretien est filmé puisque les échanges se déroulent en langue des signes, ce qui permet de visionner plusieurs fois les images et de façonner progressivement une interprétation de ce qui a été dit. Dans le cas contraire, il convient que le chercheur prenne des notes, notamment sur le dialogue non verbal durant l'entretien (si le sujet bouge beaucoup et à quels moments, s'il se met à sourire, s'il est possible

de capter son regard, etc.). Si ces éléments ne sont pas consignés, ils ne seront pas mémorisés et ne pourront donc pas servir lors de l'analyse de contenu.

Parfois, le sens de ce qui est dit nécessite une analyse croisée de ce qui est dit et de la manière dont cela est dit. Par exemple, une jeune fille dans un entretien de recherche portant sur l'adolescence dit : « Moi, je ne suis pas handicapée, je suis normale. » Alors qu'elle prononce cette phrase, elle a un sourire triste, elle regarde le sol, comme si elle voulait signifier à la fois ce qu'elle voudrait (ne pas être handicapée) et ce qu'elle sait qu'elle est et qui la rend triste (elle est handicapée). Ce langage non verbal impose de nuancer le propos dans l'interprétation : elle sait, mais ne voudrait pas savoir et voudrait que le chercheur la croit.

Il est donc indispensable que l'analyse du discours s'accompagne de l'analyse des conditions de production du discours et de celle du dialogue non verbal⁵.

Effets des analyses transversales et croisées

Dans ces situations, un même chercheur fait des analyses transversales de plusieurs entretiens et plusieurs chercheurs peuvent croiser leurs analyses sur un même entretien.

Concernant l'analyse transversale, elle considère l'ensemble des sujets comme un seul et même sujet [« les enfants sourds » ; « les élèves de cet institut médico-éducatif (IME) », etc.]. De ce fait, la singularité de chacun est gommée au profit d'un collectif. Or, cette transversalité se heurte au problème de l'hétérogénéité des populations étudiées. Dans la littérature existante, les auteurs font rarement état de cette diversité, alors qu'elle est encore plus importante que l'habituelle variabilité interindividuelle.

La nature et le degré de la déficience cognitive ne sont pas sans effet sur la manière de concevoir, de mener et d'exploiter l'entretien (Kebbell et coll., 2001 ; Fujino et Yukumi, 2003 ; Guillemette et Boisvert, 2003 ; D'Eath et coll., 2005 ; Picon, 2009 ; Brodin, 2009 ; Julien-Gauthier et coll., 2009). Lors du choix des personnes à rencontrer, il n'est pas aisé de sélectionner les interviewés en fonction de cette variable-là. En effet, l'intelligence est complexe et la déficience peut affecter différentes

5. Cette importance de la communication non verbale est notamment soulignée dans le chapitre 5 de cet ouvrage.

dimensions et expressions de l'intelligence. Dans la pratique, le chercheur devra veiller à expliciter et à justifier la manière dont il a opéré le choix de sa population et les biais que cela a sur le corpus ainsi collecté. Ainsi, dans une recherche sur la déficience intellectuelle, il a été décidé de ne recruter que les sujets qui parvenaient à se repérer dans la frise du temps ; dans une autre, il a été décidé de rencontrer des travailleurs en centre d'aide par le travail (CAT), car cela suppose d'avoir été orienté dans un centre recevant des personnes avec une déficience cognitive. Dans ce type de recherche, l'hétérogénéité de la population doit être prise en compte dans le cadre des analyses transversales pour identifier les points communs entre tous, sans pour autant totalement passer sous silence le fait que certains cas se différencient des autres sur certains points. Selon les situations, il faudra, ou non, les inclure dans l'analyse transversale ou faire avec eux des études de cas singuliers. Dans la population dite « déficiente intellectuelle », il est impossible de ne pas prendre en compte le fait que la diversité des compétences cognitives impose parfois de différencier des sous-populations.

La population des déficients auditifs est également très hétérogène : certains sourds sont plutôt oralistes, s'exprimant principalement en français oral, et d'autres sont plutôt signeurs, privilégiant la communication en langue des signes (Mottez, 2006 ; Delaporte, 2002). Une partie du corpus peut avoir été recueillie en français et enregistrée en audio et l'autre en langue des signes et enregistrée en vidéo. De ce fait, il est souvent difficile d'adopter une grille d'analyse homogène pour tous les entretiens, ce qui complique le croisement des interprétations et la montée en généralité visée.

Les études de cas permettent d'appréhender la complexité de ce qui se joue pour une personne singulière. La singularité du cas peut, à terme et en travaillant sur d'autres corpus, aider à formuler des hypothèses sur les processus sous-jacents en jeu chez d'autres cas. Chaque étude de cas constitue donc un apport scientifique pour des études futures (Humery, 1995 ; Revault d'Allones et coll., 1989).

Concernant l'analyse croisée entre chercheurs, Devereux (1967) met l'accent sur l'importance des mouvements fantasmatiques et imaginaires, mobilisés dans l'entretien de recherche. Il souligne que le travail et la réflexion de l'équipe de chercheurs ou de praticiens sont primordiaux pour repérer les traces et les effets de ce contre-transfert. Aussi est-ce à travers les discussions au sein des équipes, dans l'exposé systématique du vécu subjectif de l'interviewer, que ce travail d'analyse peut être mené.

Si les analyses de contenu manuelles rendent encore difficile cette méthodologie, l'analyse assistée par ordinateur rend tout à fait possible et souhaitable le fait qu'un même corpus soit analysé de manière systématisée et uniforme par plusieurs chercheurs⁶.

Il en va de même de l'enregistrement vidéo des entretiens qui facilite ce travail interprétatif collaboratif entre chercheurs. Le croisement des regards sur les interprétations du discours est alors très heuristique. Cela conduit chacun à fonder ses analyses sur des éléments explicites, à clarifier les raisonnements suivis pour les mettre à l'épreuve du jugement de l'autre.

La mise à disposition à la communauté scientifique de banques de données collectées dans le cadre de recherches sur le handicap pourrait permettre de systématiser les analyses croisées entre chercheurs à l'échelle de plusieurs laboratoires, de plusieurs universités et même de plusieurs pays. Il pourrait être intéressant, à titre expérimental, d'associer les personnes handicapées à ces analyses croisées.

ENJEUX DE LA RESTITUTION

La question de la restitution est peu abordée dans la littérature, alors qu'elle constitue une étape essentielle de la relation d'enquête permettant soit de clôturer une enquête de terrain, soit de solliciter une poursuite de l'enquête sur le même terrain.

Modalités du retour aux enquêtés

La relation d'enquête peut être envisagée comme un don au sens donné par Mauss impliquant la triple obligation de « donner, recevoir, rendre » (1980). Dans la mesure où l'enquêté a accepté de participer à la recherche, le chercheur s'engage, en retour, à lui restituer tout ou partie de ses résultats d'enquête (Hardy, 2011).

Pourtant, une fois que la possibilité, voire la nécessité, du retour aux enquêtés est posée, ce sont les conditions et les modalités concrètes qui sont à trouver ; il s'agit de savoir ce qu'il faut restituer et comment le faire. Pinçon et Pinçon-Charlot (1997) affirment que « la question du retour aux

6. Un exemple est donné dans le chapitre 7.

enquêtés des résultats de la recherche, de leur information sur les analyses dont ils ont été l'objet, est un problème récurrent des sciences sociales, parce qu'il est déontologiquement incontournable » (p. 122).

Il convient de parler de restitutions au pluriel. En effet, la présentation dans sa forme peut ne pas être la même si elle est destinée aux personnes enquêtées elles-mêmes – *a fortiori* si elles sont déficientes intellectuelles ou sourdes –, aux professionnels ou aux financeurs, par exemple. De plus, elle peut concerner soit la réception de la recherche aux participants à la recherche (comme enquêtés ou comme commanditaires), soit la diffusion au grand public.

Exemples contrastés

Il y a probablement autant de conditions et de modalités de restitution possibles que d'enquêtes. Nous préférons ici partir d'exemples concrets pour souligner les difficultés spécifiques de la restitution de l'enquête auprès des populations étudiées.

Dans le cadre d'une recherche sociologique dans le champ de la surdité – portant plus précisément sur les effets identitaires de l'apprentissage de l'anglais chez les collégiens sourds (Bedoin, 2010) –, le retour sur la recherche par les enquêtés sourds signeurs eux-mêmes a été plutôt positif. Il a cependant fallu réfléchir au support (CD audio, DVD et/ou textes écrits) et à la langue (français ou langue des signes) utilisés. Il a été décidé de proposer aux jeunes sourds des DVD comportant l'entretien filmé en LSF et des sous-titres en français, de manière à ce que la transcription et les annotations apparaissent et soient synchronisées avec l'image.

La réception de cette même recherche par la communauté sourde plus généralement a, quant à elle, été contrastée. Au « Colloque international sur les langues des signes » (CILS), organisé en 2009 à Namur (en Belgique), la présentation de la recherche devant des chercheurs (sourds et entendants) travaillant sur la surdité et provenant de nombreux pays, mais aussi devant un public d'anonymes sourds, a trouvé un écho favorable. Elle a suscité de nombreuses questions, notamment de la part de plusieurs jeunes sourds étrangers qui sont venus à la tribune pour témoigner de leurs expériences à l'égard des langues étrangères et demander des approfondissements sur le cas français.

Au séminaire « Surdité et langue des signes : analyseurs politiques, philosophiques et sociolinguistiques », organisé à l'Ecole des hautes études

en sciences sociales (EHESS) en 2010, les réactions de la part des participants sourds – essentiellement issus de la communauté sourde parisienne – ont été particulièrement vives. Plusieurs ont discuté de la pertinence d'un tel thème de recherche, compte tenu des difficultés persistantes à offrir une éducation bilingue (français/LSF) aux élèves sourds. Ces réactions, bien que postérieures à l'enquête de terrain, sont précieuses pour l'analyse, puisqu'elles font apparaître des prises de position idéologiques sur la surdité et les langues (vocales et/ou signées).

Dans le cadre d'une recherche psychologique menée auprès de personnes déficientes cognitives, il s'agit, comme pour le consentement éclairé, de présenter les résultats sous une forme qui soit accessible et compréhensible pour les personnes enquêtées. Toutefois, il n'est pas si simple de s'assurer de la bonne compréhension de ce qui est restitué. La littérature est peu abondante, pour ne pas dire inexistante, dans ce domaine, et il ne fait pas de doute que les chercheurs devront à l'avenir mener des travaux sur ce thème.

Cette restitution doit s'adapter au public concerné, ce qui suppose, pour les personnes déficientes intellectuelles, de concevoir un dispositif de restitution qui permette réellement de comprendre les résultats et leur permette de réagir à ce qui leur est présenté. Il est important de bien réfléchir au format de cette restitution : individuelle ou en groupe, avec ou sans la présence des personnes ressources.

L'analyse des entretiens de recherche réalisés avec des personnes ayant une déficience cognitive ou une surdité doit suivre les mêmes procédures que n'importe quelle analyse de contenu. Les spécificités de ces populations ne doivent jamais conduire le chercheur à renoncer à la rigueur, à l'explicitation de la démarche qu'il a choisi de suivre pour répondre à la question posée.

Certes, il s'avère souvent nécessaire de faire une analyse fine du discours verbal et non verbal, de prendre en compte le fait que parfois l'interviewé ne répond pas à la question posée et/ou que le chercheur ne comprend pas ce qui est exprimé. Dans ce cas, l'analyse doit s'attacher aux détails sans pour autant surinterpréter les données, à la singularité du sujet sans pour autant renoncer à la visée de généralisation.

Ce chapitre a surtout souligné les manques importants dans la littérature qui nécessiteront des travaux, à l'avenir, pour aider les chercheurs à mener à bien et avec une rigueur la plus scientifique possible l'analyse des discours des personnes dont la communication est entravée.

Que les traitements soient textuels ou visuels, réalisés manuellement ou avec l'assistance d'un logiciel, ces outils doivent être considérés dans leurs interactions réciproques, l'un éclairant, nuanciant, voire contredisant l'autre. Il conviendra à l'avenir de mieux connaître le processus complexe de construction de l'analyse associant la parole et le corps du participant comme du chercheur, le support audio comme vidéo⁷.

BIBLIOGRAPHIE

- BARDIN, L. 2005. *L'analyse de contenu* (1977), Paris, Puf, p. 13-14.
- BEAUD, S. 1996. « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique" », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9 (35), p. 226-257.
- BEAUD, S. ; WEBER, F. 1997. *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.
- BEDOIN, D. 2010. *Être sourd et apprendre l'anglais au collège. La signification identitaire de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'épreuve d'une enquête ethnographique*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris, université Paris Descartes.
- BEDOIN, D. 2012. « Une ethnographe entendante dans le "monde des sourds" : conditions d'enquête auprès d'enfants sourds signeurs ». *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 45 (4), p. 93-111.
- BEDOIN, D. ; SCELLES, R. 2015. « Qualitative research interviews of children with communication disorders : methodological implications », *European Journal of Special Needs Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2015.1035884>.
- BLANCHET, A. 1991. *Dire et faire dire*, Paris, Armand Colin.
- BLANCHET, A. ; GOTMAN, A. 1992. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan.
- BOURDIEU, P. (sous la direction de). 1993. *La misère du monde*, Paris, Le Seuil.
- BRODIN, J. 2009. « Intervention of communication in children with intellectual disabilities », *Scientific Research Juridical, Economical and Social Science*, 7, p. 1-10.
- CHATEAURAYNAUD, F. 2003. *Prospéro : une technologie littéraire pour les sciences humaines*, Paris, CNRS.
- D'EATH, M. ; National Federation Research Sub-Committee Members 2005. *Directives pour les chercheurs pendant l'entretien avec les personnes avec une déficience intellectuelle*, www.nuigalway.ie/.../2005_m_death_rep_interviewing_guidelines1.
- D'UNRUNG, M.C. 1974. *Analyse de contenu*. Paris, Puf.

7. Le chapitre suivant permet d'approfondir, à partir de l'étude de deux cas, ce qui a été évoqué.

- DAYAN, C. 2009. « Violence et agressivité dans la relation fraternelle avec une personne autiste », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57, p. 287-292.
- DELAPORTE, Y. 1998. « Le regard sourd. Comme un fil tendu entre deux visages... », *Terrain*, 30, p. 49-66.
- DELAPORTE, Y. 2002. *Les sourds, c'est comme ça*, Paris, Éditions de la MSH.
- DEVEREUX, G. 1967. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980.
- DUBAR, C. ; DEMAZIERE, D. 1997. *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- FUJINO, Y. ; YUKUMI, E. 2003. *Communication with People Having Intellectual Disability*, www.gtid.net/global_trend/feudjino-yukumi.pdf.
- GHIGLIONE, R. ; BLANCHET, A. 1991. *Analyses de contenus et contenus d'analyses*, Paris, Dunod.
- GHIGLIONE, R. ; LANDRE, A. ; BROMBERG, M. ; MOLETTE, P. 1998. *L'analyse automatique des contenus*, Paris, Dunod.
- GHIGLIONE, R. ; MATALON, B. ; BRACI, N. 1985. *Les dires analysés : une méthode d'analyse du discours*, Paris, Presse Universitaire de Vincennes.
- GIAMI, A. ; KORPES, J.-L. ; LAVIGNE, C. ; SCELLES, R. 1995. « Un exemple d'articulation des méthodes d'analyse de contenu qualitatives et quantitatives : les représentations du handicap », *Bulletin de méthodologie sociologique*, 57, p. 49-78.
- GUILLEMETTE, F. ; BOISVERT, D. 2003. « L'entrevue de recherche qualitative avec des adultes présentant une déficience intellectuelle », *Recherches qualitatives*, 23, p. 15-26.
- HARDY, A.-C. 2011. « Donner, recevoir et rendre : réflexion sur les règles de l'échange sociologique », *Interrogations ?*, 13, <http://www.revue-interrogations.org/Donner-recevoir-et-rendre>.
- HUGUET, M. 1990. « Du récit personnel à la construction d'une problématique », *Psychologie clinique*, 3, p. 69-79.
- HUMERY, R. 1995. « La problématique du cas singulier », dans O. Bourguignon et M. Bydlowski (sous la direction de), *La recherche clinique en psychopathologie*, Paris, Puf, p. 69-93.
- JULIEN-GAUTHIER, F. ; JOURDAN-IONESCU, C. ; HEROUX, J. 2009. « Favoriser la participation des personnes ayant une déficience intellectuelle lors d'une recherche », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, p. 178-188.
- KAUFMANN, J.-C. 1996. *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- KEBBELL, M. R. ; HALTON, C. ; JOHNSON, S.D. ; O'KELLY, C.M.E. 2001. « People with learning disabilities as witnesses in court : What questions should lawyers ask ? », *British Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), p. 98-102.
- LAMBOY, B. ; VILLAMAUX, M. 2000. « Analyse de la conduite d'entretien », dans A. Giami et M.-A. Schiltz (sous la direction de), *Analyse longitudinale de la dynamique de la vie sexuelle au regard du sida*, Paris, ANRS/INSERM, p. 73-105.

- MARCHAND, P. 1998. *L'analyse du discours assistée par ordinateur. Concepts, méthodes, outils*, Paris, Armand Colin.
- MAUSS, M. 1980. *Essai sur le don* (1950), dans *Sociologie et anthropologie*, Paris, Puf, p. 159.
- MCEVOY, J. 1989. « Investigating the concept of death in adults who are mentally handicapped », *The British Journal of Mental Subnormality*, 35 (69), p 115-121.
- MILLET, A. ; ESTÈVE, I. 2009. « Contacts de langues et multimodalité chez des locuteurs sourds : concepts et outils méthodologiques pour l'analyse », *Journal of Language Contact*, [http ://www.jlcjournal.org/](http://www.jlcjournal.org/).
- MILLET, A. ; ESTÈVE, I. 2010. « Transcrire et annoter la multimodalité : quand les productions des enfants sourds réinterrogent les outils d'analyse », *Lidil*, 42, p. 9-33.
- MILLET, A. ; ESTÈVE, I. 2011. « Transcrire et annoter les relations sémantico-syntaxiques de la multimodalité dans les productions des enfants sourds », *Travaux linguistiques du CerLico*, 24, p. 31-49.
- MOONEN, R. ; KAUPPINEN, S. ; IYER, A. ; OJASALO, K. 2010. *Methods and Challenges for Doing Research with Intellectually Disabled People : An Ongoing Empirical Study*, Kona, <http://hada.ii.uam.es/umadr2010/ drafts/2.-Rob-Moonen-Methods.pdf>
- MOTTEZ, B. 2006. *Les sourds existent-ils ?* Paris, L'Harmattan.
- NIND, M. 2008. « Conducting qualitative research with people with learning, communication and other disabilities : Methodological challenges », *National Center for Research Methods*, 12, p. 1-24.
- PETITPIERRE, G. ; GREMAUD, G. ; VEYRE, A. ; BRUNI, I. ; DIACQUENOD, C. 2013. *Aller au-delà de l'alibi. Consentement à la recherche chez les personnes présentant une déficience intellectuelle. Discussions de cas éthique dans la recherche ethnologique*, Société suisse d'ethnologie, [http ://www.seg-sse.ch/pdf/2013-03-27petitpierre.pdf](http://www.seg-sse.ch/pdf/2013-03-27petitpierre.pdf).
- PIAGET, J. 1963. *The Origins of Intelligence in Children*, New York, W.W. Norton et Company, Inc.
- PICON, I. 2009. « Adolescence et déficience intellectuelle. Approche clinique de jeunes accueillis en institut médico-professionnel (IMPro) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI) », *Alter, European Journal of Disability*, 3, p. 303-319.
- PINÇON, M. ; PINÇON-CHARLOT, M. 1997. *Voyage en grande bourgeoisie. Journal d'enquête*, Paris, Puf, p. 122.
- REVAULT D'ALLONES, C. (sous la direction de). 1989. *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod.
- RICŒUR, P. 1986. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Le Seuil.
- VYGOTSKI, L.S 1927. *La signification historique de la crise en psychologie*, Paris, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1999.
- WEBER, M. 1956. *Économie et société*, Paris, Plon, 1971.
- WJNE-TUFFREY, I. ; MCENHILL, L. 2008. « Communication difficulties and intellectual disability in end-of-life care », *International Journal of Palliative Nursing*, 14 (4), p. 189-194.