

Méthodologies qualitatives cliniques

Quelques éléments d'un débat d'actualité

Christine Vidal-Gomel, Université de Nantes

Conférence Cidef, 28 Octobre 2020

Une question d'actualité ?

- En mai 2020, le CSEN (Conseil scientifique de l'éducation nationale) publie un document intitulé « Recommandations pédagogiques pour accompagner le confinement et sa sortie »*

*Rapport téléchargeable en ligne <https://www.education.gouv.fr/csen-recommandations-pedagogiques-COVID19>

On y lit :

- « Seule l'expérimentation contrôlée permet de vérifier qu'un outil pédagogique fonctionne. Or, un nombre encore insuffisant de ressources ont démontré leur efficacité dans des essais randomisés contrôlés. Dans les années à venir, un gros effort de recherche devrait être mené dans ce sens. Le CSEN publiera prochainement des recommandations sur les types de recherche translationnelle qui ont leur place en éducation, les différents niveaux de preuve qu'ils apportent, et leurs enjeux éthiques et pratiques. » (*op. cit.* p. 11)

- Dans ce même rapport (p. 13), 3 ressources pédagogiques numériques sont recommandées
- Pour chacune est précisé si une étude « randomisée » ou « randomisée et contrôlée » est « publiée » ou « en cours »

- *Quelle place pour les études inductives et qualitatives ?*
- *Quel est l'intérêt de ce type de recherches ?*

- Concernant les outils numériques :

Fluckiger, C. (2020). Ressources et outils face à la covid-19 : critique d'un texte du CSEN sur la recherche qui a « sa place » en éducation. *Revue Adjectif*, 2020 T3. Mis en ligne lundi 21 septembre 2020 [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article541>



Dans cette conférence

1. Que peut-on dire du point de vue du CSEN à partir des connaissances que l'on a acquises sur le travail ?

En ergonomie et en DP

2. Saisir cette occasion pour discuter de la « qualité » des recherches qualitatives et cliniques

- ▶ 1-Que peut-on dire du point de vue du CSEN à partir des connaissances que l'on a acquises sur le travail?

En ergonomie et en DP



- Les positions du CSEN au regard des professionnels de l'EF
 - Des recherches hypothético-déductives
 - Point de départ : les connaissances scientifiques pour produire des hypothèses
 - Testées dans des dispositifs construits de façon *ad hoc*
 - Dont les résultats se traduisent par
 - Des recommandations/prescriptions pour les professionnels de l'EF
 - Des connaissances mises à disposition des professionnels de l'EF
 - Des recherches sans les impliquer ou *a minima*

Recommandations, prescriptions, à partir d'un point de vue sur « le travail »

- Elles ont une utilité
 - Elles sont une ressource, un guide éventuel
 - Les débutants
 - La réalisation de tâches, missions nouvelles
- Elles deviennent une contrainte quand « l'opérateur » ne dispose pas des moyens pour les adapter aux caractéristiques des situations, voire de les contourner...
- Parmi les limites
 - Travailler ne se réduit pas à « appliquer »
 - Il s'agit toujours d'interpréter, d'adapter, d'arbitrer entre des contraintes contradictoires ...

Arbitrages entre contraintes contradictoires ?

A titre d'exemple

- Dans l'interaction, les enseignants arbitrent en permanence entre des enjeux potentiellement contradictoires (Vinatier, 2013) :
 - Relationnels (les relations entre les personnes, relations de place des interlocuteurs, etc.)
 - Pragmatiques (conduite de la séquence d'enseignement, enchaînement entre des phases, etc.)
 - Epistémiques (transmission du savoir, régulations d'ordre didactique, etc.)



- Dans les situations de travail, il existe aussi des régulations d'un autre niveau qui intègrent :
 - L'individu, sa santé au travail, la nécessité de se préserver, etc.
 - Les valeurs de métier

Voir D. Cau-Bareille ; S. Ciavaldini-Cartaut



- Les chercheurs : des experts de quelques dimensions des tâches ou des missions
- Les professionnels de l'EF : les experts de leur travail et des régulations requises (plus ou moins explicitement)
- Ce qui est pertinent du point de vue des connaissances de la tâche l'est-il du point de vue de l'activité de travail ?
- Comment cela peut-il s'inscrire dans les arbitrages en jeu ?
- Quels sont les arbitrages, les régulations à privilégier ?

Des savoirs scientifiques mis à disposition des professionnels ?

- Les connaissances scientifiques et techniques ne sont pas utilisables d'emblée par les professionnels
 - Elles doivent être « opérationnalisées »
 - Elles doivent être « pragmatisées » (Pastré, 2011)

Les connaissances scientifiques sont « opérationnalisées » ?

Détour par les méthodologies de recherche en psychologie

- « Ainsi, on va traduire les concepts du modèle en indicateurs sur lesquels on va pouvoir procéder à une mesure. Les données d'observations pourront être ensuite analysées et résumées en résultats de recherche.
 - Pour rendre ses concepts opérationnels, le chercheur doit déterminer et définir leurs dimensions, leurs composantes, leurs indicateurs et, si nécessaire, leurs indices » (Lavarde, 2008, § 23).
- ⇒ Opérationnaliser : chercher à comprendre comment un concept va se traduire (ou pas) dans les données recueillies

Les connaissances scientifiques sont « pragmatisées » (Pastré, 2011)

- Des opérateurs qui ont des connaissances scientifiques et techniques sur le nucléaire et le fonctionnement des centrales, qui apprennent à conduire sur simulateur
 - Premières phases de la formation sur simulateurs, des arrêts d'urgence
 - « Dans une centrale nucléaire, il existe une relation de détermination entre la puissance développée par le circuit primaire et la température de l'eau (radioactive) de ce circuit : c'est une relation de type physique, bien déterminée, bien que non linéaire. La conception du dispositif a fait en sorte que, pour mesurer la puissance primaire, qui est une variable fonctionnelle essentielle mais peu accessible, on utilise une autre variable, qui représente une image suffisamment juste de la puissance : la température moyenne du circuit primaire.

On a donc deux relations très différentes entre ces deux variables : d'un point de vue physique, il existe une relation de détermination entre puissance et température. D'un point de vue pragmatique, c'est-à-dire du point de vue de la conduite, il existe une *relation de signification* entre la puissance et la température : la température est traitée comme l'image, l'indicateur de la puissance. » (op. cit., § 38)

- Apprendre à conduire une centrale nécessite (entre autres...) d'apprendre cette relation de signification pour pouvoir comprendre certaines situations
 - On n'apprend pas un concept, on apprend à l'utiliser, ce faisant **on le transforme**...
 - Ici transformations des relations, du sens

De quel type de transformations s'agit-il ?

Les recherches de D. Ochanine (1978, 1981)

- Dans une expérimentation menée à propos du diagnostic des maladies de la thyroïde
 - Des personnels de différents type et niveau d'expérience
 - Des juges experts
 - Des représentations de la glande thyroïde des malades
- Ochanine montre que les meilleurs diagnostics sont associés à des représentation *déformées* de la glande thyroïde
- Il a différencié
 - Image cognitive (Modèle cognitif) : la représentation « scientifique » de la glande thyroïde (celle que l'on trouve dans les ouvrages)
 - Image opérative (Modèle opératif) : la représentation efficace pour l'action, qui peut être schématique, déformée, lacunaire, etc.
 - *Les 2 types de modèles peuvent coexister chez un même sujet...*



- Des travaux repris et étendus : Leplat (1985), Weill-Fassin et coll. (1993), Pastré (2011), etc.
- Sous un autre angle, Boshuisen et Schmitt dans les années 90 (in Vidal-Gomel et coll., 2007)
=> les connaissances théoriques sont **encapsulées** par d'autres types de concepts
- La mobilisation des concepts scientifiques dans l'action efficace ne va pas de soi
- Elle s'accompagne de transformations des connaissances
- Quels accompagnements ? Quelles situations de formation pour les rendre efficaces, pertinentes ?



Un pas de plus...

- Les concepts scientifiques sont à la fois nécessaires à l'action professionnelle efficace en situation et insuffisants...
- Un large ensemble de connaissances nécessaire...
- Quelles sont ces connaissances ?
- Quelles connaissances sous-tendent les régulations en jeu au travail ?

Revenons aux professionnels de l'EF

- Un ensemble de questions :
 - Comment les accompagner pour qu'ils approprient les recommandations qui leur sont faites ?
 - Comment cela va-t-il s'inscrire (ou pas) dans leur activité de travail ?
 - Quelles sont les régulations à privilégier ?
 - Quels sont les processus de pragmatisation qui les sous-tendent ?
 - ...
- Qui ne peuvent être traitées qu'à partir de travaux
 - Inductifs et qualitatifs
 - Participatifs/collaboratifs
- Des travaux qui ne peuvent être menés qu'avec les professionnels de l'EF, en s'appuyant sur leur expérience, leur expertise et ses limites
- à côté de travaux hypothético-déductifs, quantitatifs, randomisés, contrôlés



2-Qualité des recherches
qualitatives, cliniques ?



- « Les travaux d'orientation méthodologique qualitative ne couvrent pas qu'une discipline des sciences humaines
- mais bien l'ensemble des sciences humaines et sociales, débordant également sur des disciplines économiques et médicales (médecine, soins infirmiers, économie de la santé, etc.) »

(Santiago-Delefosse, 2004).

- **Les méthodologies qualitatives** n'ont pas pour objectif de produire des données généralisables à un large ensemble de la population

- Elles permettent d'appréhender des phénomènes complexes, de les décrire, de chercher à les comprendre, à expliquer leur impact
 - Recueillir des informations que l'on ne peut obtenir par d'autres méthodes
 - Obtenir des informations **contextualisées**

Contextualisées ?

- « La recherche qualitative s'intéresse à l'analyse
 - de cas concrets
 - dans leur temporalité
 - et leur particularité singulière,
 - tels qu'ils se manifestent à travers l'expression des individus
 - et de leurs activités en situation »

(Santiago-Delefosse, 2004).

Des recherches inductives

- « Dans la recherche qualitative, la théorie survient souvent après l'observation, à partir d'une extrapolation issue des événements eux-mêmes. Le chercheur n'a pas comme point de départ des modèles, des théories, des hypothèses, mais plutôt une certaine compréhension des interactions et des faits quotidiens qui seront examinés en regard de modèles ou de traitements plus généraux » (Poisson, 1983).

■ Dans les faits, théorie et données sont plus intriquées, raisonnements hypothético-déductifs et inductifs également...

exemple dans la recherche en ergonomie, en DP

- Question de départ
- Observations « ouvertes » (pré-enquête sur le terrain)
 - On n'observe jamais le réel sans cadre de référence que l'on en soit conscient ou non...
- La phase d'observations ouvertes conduit à faire des hypothèses
 - Elles sont rédigées en faisant explicitement référence à des travaux antérieurs, à des cadres théoriques

Jusqu'ici raisonnement inductif

- Des observations systématiques sont menées pour tester les hypothèses

Raisonnement hypothético-déductif

Critiques adressées à la recherche qualitative

Critiques	Quelques manières d'y remédier
Manque de rigueur de l'échantillonnage	<p>S'il n'est pas de type statistique, il ne peut pas être non plus de convenance.</p> <p>La logique et les critères qui ont présidé à son choix, y compris d'un « cas unique », peuvent faire l'objet d'une explicitation argumentée</p>
Fidélité et constance des données	<p>Les croisements d'analyses, voire d'extraits obtenus par différentes méthodes permettent de tester la fidélité et la constance.</p> <p>Les travaux qualitatifs gagnent à présenter des extraits du matériel empirique et effectuer (si possible) une comparaison entre analyses de plusieurs chercheurs.</p>
Manque de reproductibilité	<p>Une recherche qualitative ne prétend à la reproductibilité que dans un contexte limité.</p> <p>Cependant, la description du travail de recherche comme celle du contexte permettent de créer une somme de données qui peuvent être reprises et analysées par d'autres chercheurs de la même manière avec la même conduite de recherche, ce qui favorise la comparabilité des travaux et des résultats.</p>
Validité et explication	<p>Validité et explication présentent un lien logique qui peut être mis en évidence à travers les matériaux et procédures utilisées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par la combinaison de résultats qualitatifs et quantitatifs ; - et/ou par l'explicitation des procédures de validation (restitution et confrontation aux sujets, analyse des cas négatifs, triangulation, analyses croisées par les chercheurs) ; - et/ou par l'attention particulière à la discussion du contexte et à la comparaison avec d'autres travaux, dont bibliographie récente et documentée.

► Un point clé : le questionnement sur la validité

Deux formes de validité :

- Validité interne

- Adéquation du dispositif de recueil de données au phénomène dont on cherche à rendre compte
- « La validité interne représente l'exigence minimale ; quand on en parle, c'est pour demander si la stimulation expérimentale a bien déterminé des différences dans la situation singulière de telle expérience » (Campbell, 1957, p. 47).

- Validité externe

- Elle renvoie à « la représentativité, la possibilité de généraliser des résultats de l'expérience ; quand on en parle c'est pour demander à quelles populations, à quels contextes, à quelles variables l'effet enregistré peut être étendu » (Campbell, 1957, p. 47)
 - Apport des outils statistiques

Des éléments du débat :

- « La validité externe, c'est-à-dire la situation à laquelle les conclusions peuvent être généralisées, est souvent assurée par la prise en compte de la valeur générale des paradigmes et concerne principalement une population statistique de sujets qui est parfois un concept virtuel et flou » (Hoc, 2001, p. 279, notre traduction).

Il rajoute « Paradigms are supposed to be context free » (*Ibid.*)

Validité écologique

- Un aspect particulier de la validité externe, qui est souvent peu analysé et discuté
- L'analyse de la validité externe exclut les caractéristiques des situations, du contexte. Or si certains grands mécanismes généraux peuvent être identifiés, l'activité est située. Se pose alors la question de la pertinence et de la validité de ce qui est examiné in vitro.

De quoi est-ce représentatif ?

- Dans le champ de l'analyse de l'activité de travail : « La validité écologique doit être considérée comme une propriété à étudier. Elle rend compte de l'existence d'un contexte suffisant pour que les opérateurs experts d'un domaine puissent mobiliser leur expertise. Une telle propriété permet de s'assurer de la validité des résultats pour une classe cible de situations de travail dans lesquelles cette expertise est un point clé » (Hoc 2001, p. 279, notre traduction)
- *La fidélité de la situation est un critère très faible pour s'assurer de la validité écologique. Elle nécessite de disposer de modèles, d'une compréhension fine des phénomènes étudiés.*

Recherches qualitatives

- **+ grande validité écologique**
- Mais comment capitaliser les résultats ?
 - notamment pour les recherches cliniques ?
 - « Nécessité de dépasser la description et l'analyse de cas ou situations particuliers par un travail de contextualisation et de conceptualisation » (Rocheix, 2010, p. 111)
- Quid de la validité interne ?
 - Comment s'assurer de la validité interne des recherches qualitatives, notamment pour les recherches cliniques ?
 - « Nécessité de validation des analyses et interprétations » (ibid.)
 - [...] de la distinction entre co-élaboration de sens et construction de connaissance » (ibid.)

« Oui, sans doute, tout cela est intéressant, mais et alors ? », « que puis-je mobiliser de ces descriptions et analyses pour mieux comprendre d'autres situations et expériences ? » (op. cit., p. 114)

Qu'entend-on par clinique ?

- « Initialement le concept clinique était relatif à l'activité du **médecin et sa pratique au chevet du malade**. Ensuite il sera utilisé en psychiatrie et en psychologie et plus récemment dans les champs des soins infirmiers, des sciences humaines et sociales. **Autrement dit, dans des disciplines tentant de rendre compte de la complexité du vivant dans ses acceptions organiques, psychiques et sociales.** [...] »
- La perspective dans laquelle se placent les différentes sciences en se référant à la clinique est la **compréhension à partir du « sujet », des cas individuels, des phénomènes singuliers.** » (Jovic, 2012)



- La méthode clinique est l' « étude intensive des cas individuels. [Il s'agit d'] envisager la conduite dans sa perspective propre, relever aussi fidèlement que possible les manières d'être et de réagir d'un être humain complet et concret aux prises avec une situation, chercher à en établir le sens, la structure et la genèse, déceler les conflits qui le motivent et les démarches qui tendent à résoudre ces conflits » (Lagache, 1949, in Clot & Leplat, 2005).

La méthode clinique

- « Elle est casuistique, puisqu'elle s'intéresse d'abord à des cas individuels qui ne sont jamais rigoureusement comparables ;
- Elle est holistique (ou globaliste), puisque ses interprétations se réfèrent à un ensemble synchronique et diachronique de conduites, et non pas aux seules relations régulières entre conduites actuelles et situations qui les provoquent »

(Gréco, 1968, in Clot & Leplat, 2005)

Des méthodes itératives

- « Une démarche partant du terrain, se déployant sur le terrain et retournant constamment au terrain » (Dejours, 1996, p. 158).
 - Recueil des données :
 - le temps long de l'enquête de terrain
 - la multiplication des angles d'analyse
 - un travail de triangulation

⇒ on vise une compréhension approfondie
 - Des allers-retours constants entre
 - les apports théoriques,
 - les résultats des autres recherches menées sur le même thème, dans des contextes « voisins »,
 - les données recueillies sur le terrain



- Un effort constant pour clarifier, expliciter le travail d'opérationnalisation des concepts (démarche descendante) et d'interprétation des données (démarche ascendante)
 - Rendre compte des critères retenus pour opérationnaliser, interpréter tel type de faits
 - Rendre compte de ce qui n'est pas interprétable dans le cadre théorique mobilisé
 - Rendre compte de ce qui est similaire/différent des autres travaux de recherche sur le même thème
 - Solidité de la problématique et de la revue de questions

La généralisation

- La généralisation analytique (Yin, 1994)
 - Entendue comme un processus d'interprétation dans lequel le cas est un exemplaire qui donne lieu à des hypothèses explicatives provisoires
 - Chaque cas amenant à revoir les hypothèses précédemment formulées

 - Ce type de généralisation repose
 - sur une description précise du contexte
 - sur une explication des caractéristiques du casau regard de la recherche menée
- => A quelles conditions les cas sont-ils comparables ?**

Dans le champ de l'analyse de l'activité de travail

- Constitution progressive de connaissances sur des « domaines d'activité »
- Un domaine d'activité : « l'ensemble des classes de situations qui font appel à la fois à un ensemble d'activités caractéristiques et éventuellement aux objets, outils et tâches » (Vidal-Gomel, 2001)
- Caractéristiques invariantes de l'activité dans les domaines suivants : la conduite de machines, le contrôle d'environnements dynamiques, la gestion de crise, les relations de service, la conception, etc.
- Ils fonctionnent comme des paradigmes
 - Exemple : analyser l'enseignement sous l'angle de la conduite d'un environnement dynamique (Rogalski, 2003)



Pour conclure

- Certaines questions de recherche et d'intervention ne peuvent être appréhendées que par des recherches qualitatives, des démarches inductives et collaboratives
- Accent sur les recherches cliniques
- La mise en évidence des qualités de ces recherches et de la réflexion sur **la capitalisation et la généralisation** des résultats est un enjeu majeur
- Un débat à poursuivre
 - Par exemple, peu de travaux d'analyse de l'activité ou de travaux relevant de méthodes cliniques dans la revue « Recherche qualitative »



- Merci de votre attention

- Campbell D. T. (1957/ 1969). Facteurs intéressant la validité des études expérimentales dans les contextes sociaux. Dans G. Lemaine, J.-M. Lemaine (Coord.), *Psychologie sociale et expérimentation* (pp. 47-61). Paris, : Mouton.
- Clot Y. & Leplat J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68 (4), 289-316. DOI : 10.3917/th.684.0289
- Dejours, C. (1996). Psychologie clinique du travail et tradition compréhensive. Dans Y. Clot (Ed.), *Les histoires de la psychologie du travail* (pp. 157-183). Toulouse : Octarès.
- Hoc, J.-M. (2001). Toward ecological validity of research in cognitive ergonomics. *Theoretical issues in ergonomics science*, 2 (3), 278-288.
- Jovic, L. (2012). Clinique. Dans M. Formarier. (Ed.), *Les concepts en sciences infirmières : 2ème édition* (pp. 104-108). Toulouse : Association de Recherche en Soins Infirmiers. URL : <https://doi.org/10.3917/arsl.forma.2012.01.0104>
- Lavarde, A. (2008). Chapitre 9. L'opérationnalisation du cadre théorique. Dans : A. Lavarde (Ed.), *Guide méthodologique de la recherche en psychologie* (pp. 151-162). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Leplat, J. (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail. *Psychologie française*, 30 (3/4), 269-275.
- Leplat, J.** (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2) URL : <http://journals.openedition.org/pistes/3658> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pistes.3658>
- Ochanine, D.A. (1981). « *L'image opérative* », *Actes d'un séminaire et recueil d'articles d'Ochanine* Université de Paris. [Traduction française d'un article paru en russe dans *Questions de psychologie*, 1971, 3].
- Ochanine, D.A. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et éducation*, 2, 63-54.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9 (3), 369-378.
- Rouan, G. & Pédiñelli, J.-L. (2001). Aspects épistémologiques des méthodes qualitatives. Dans M. Santiago-Delefosse & G. Rouan (Eds.), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 39- 59). Paris : Dunod.
- Rocheix, J.-Y. (2010). Approches cliniques et recherche en éducation. Questions théoriques et considérations sociales. *Recherche et formation*, 65. URL : <http://rechercheformation.revues.org/165>.
- Santiago Delefosse, M. (2004). Évaluer la qualité des publications. Quelles spécificités pour la recherche qualitative ? *Pratiques Psychologique*, 3, 243-254.
- Vidal-Gomel, C. & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activités*, 4(1). URL: <http://journals.openedition.org/activites/1401> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.1401>.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Bœck.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods*. London : Sage Publications (2nd edition).
- Weill-Fassina, A. et coll. (1993). *Les représentations pour l'action*. Toulouse : Octarès .
- Weill-Fassina, A. (2016). L'image opérative de Dimitri Ochanine en contexte. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 18 (1) . URL: <http://journals.openedition.org/pistes/4655> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pistes.4655>.