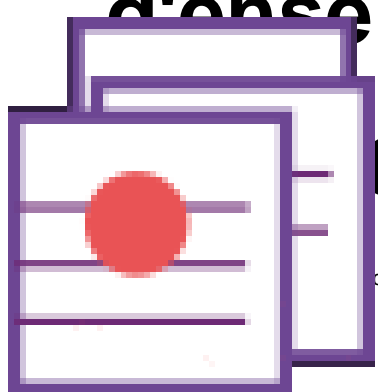


<https://adjectif.net.shs.parisdescartes.fr/spip.php?article266>



# Les logiciels d'analyse textuelle dans le cadre de la formation initiale d'enseignants : quelles utilisations ?

Publication date: samedi 21 décembre 2013



**RECH**

des recherches - Didactiques, pédagogies et TICE -

---

Copyright © Adjectif - Tous droits réservés

---

***Pour citer cet article :***

Derobertmasure Antoine (2013). Les logiciels d'analyse textuelle dans le cadre de la formation initiale d'enseignants : quelles utilisations ? *Adjectif.net* Mis en ligne samedi 21 décembre 2013 [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article266>

***Résumé :***

Cette contribution est issue d'une recherche menée dans le domaine de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. Elle présente une synthèse relative à l'utilisation de logiciels d'analyse textuelle dans le cadre de la mise en place et de l'évaluation d'un dispositif de formation visant à préciser la manière selon laquelle un futur enseignant parvient à prendre du recul par rapport à sa pratique.

***Mots clés :***

Analyse textuelle, Belgique, Formation des enseignants, Réflexivité



par Antoine Derobertmasure  
UMONS, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education  
Cellule Facultaire de Pédagogie Universitaire  
Premier assistant

## Introduction

Cette contribution est issue d'une recherche menée dans le domaine de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. La formation en question, dite professionnalisante, est établie en regard d'un décret énonçant les compétences à développer au cours de cette formation. Parmi celles-ci, une est particulièrement cruciale : elle consiste à susciter, chez les futurs enseignants, la compétence visant à porter un regard réflexif sur leur pratique.

Cet objectif constitue un défi permanent pour les formateurs (comment la développer ?), ainsi que pour les chercheurs (comment l'évaluer ?). L'intérêt porté à ces deux questions est primordiale si on souhaite accorder à la notion de réflexivité un statut différent de celui de « slogan » de formation (Fendler, 2003).

C'est dans le cadre de la mise en place et de l'évaluation d'un dispositif de formation visant à préciser la manière selon laquelle un futur enseignant parvient à prendre du recul par rapport à sa pratique - que ce soit lors d'un entretien de réflexion partagée (Tochon, 1996) ou à l'occasion de la rédaction d'un rapport réflexif - qu'une analyse textuelle, dite « outillée » (utilisation de logiciels d'analyse textuelle), est mise en place.

## Approche de la notion de réflexivité

La démarche d'identification des manifestations de la réflexivité est élaborée sur la base de plusieurs modèles de la réflexivité : Kolb (1984), Korthagen & Vasalos (2005), McAlpine et al. (2004), Van Manen (1977), Hatton et Smith (1995), Sparks-Langer et al., (1990), et Zeichner et Liston (1996). La synthèse des travaux de ces auteurs, enrichie des revues de littérature proposées par Hensler, Garant & Dumoulin (2001) et Saussez, Ewen & Girard (2001) indiquent que le concept de réflexivité peut être, selon l'angle d'approche :

- Etudié par le biais des objets sur lesquels porte la réflexivité de l'enseignant. Ces objets peuvent être classés sur une échelle allant de l'objet pragmatique (ou opérationnel ou concret, c'est-à-dire, l'activité) à des objets davantage éthiques (valeurs, finalités, missions...) (Sparks-Langer et al., 1990) ;
- Être compris en regard des visées, des objectifs y étant associés. Selon les modèles, la pratique réflexive peut être élaborée dans une perspective d'apprentissage ou être guidée par une volonté de résolution de problème, la recherche du développement de l'identité professionnelle voire encore dans le but de mettre en place un processus métacognitif d'autorégulation de l'action (Kolb, 1984 ; Van Manen, 1977 ; Sparks-Langer et al., 1990) ;
- Être positionné en regard d'une perspective temporelle : « avant-pendant-après » l'action selon Schön (1994), ou inséré au coeur d'un processus cyclique basé sur l'expérience (Kolb, 1984), ou encore orienté vers les buts de l'enseignant (McAlpine et al., 2004) ;
- Être appréhendé selon le processus réflexif mis en oeuvre par l'enseignant (de la narration simple à la théorisation, en passant par la légitimation, etc.).

La notion de processus a fait l'objet d'un travail de théorisation important dans le cadre des travaux dont cette communication est issue. Treize processus réflexifs ont été identifiés. Ils sont présentés dans le tableau 1. La première colonne présente ces processus tandis que la deuxième identifie le niveau de réflexivité auquel le processus est relié. Les niveaux de réflexivité sont divisés en trois catégories, allant du niveau 1 au niveau 3. Cette structuration correspond à la division suivante :

- les processus de niveau 1 ont pour fonction de « faire état de... », de mettre à jour les éléments jugés importants ;
- Les processus de niveau 2 visent à positionner les éléments jugés importants vis-à-vis d'une norme (explicite ou non), d'un modèle ou d'une intention ;
- Les processus de niveau 3 sont tournés vers une expérience prochaine, qu'elle soit hypothétique ou concrète.

Tableau 1 : les processus réflexifs

Processus réflexifs	Niveaux
Narrer/décrire sa pratique	1
Questionner sa pratique	
Prendre conscience d'un élément de sa pratique	
Pointer ses difficultés/ses problèmes	
Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition	2
Évaluer sa pratique	
Intentionnaliser sa pratique	
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels	
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques	
Diagnostiquer	
Proposer une ou des alternatives à sa pratique	3
Explorer une ou des alternatives à sa pratique	
Théoriser un élément de sa pratique	

## Le recours à une analyse de contenu dite « outillée »

Le développement actuel et croissant des solutions informatiques suscite l'apparition d'un nombre conséquent de logiciels dans le domaine de l'analyse textuelle. Si un tel développement d'outils ouvre la porte à de nouvelles dimensions et types de recherche dans le domaine des sciences humaines, il n'en reste pas moins difficile, pour l'analyste, principalement novice, de sélectionner « l'outil » adéquat en regard de la recherche qu'il mène.

A cette fin, de nombreux auteurs ont tenté de classer les différents outils en fonction de critères :

- Le critère proposé par Weitzman et Miles (1995) pour établir la typologie des logiciels est celui du niveau de complexité des fonctionnalités proposées. Ils proposent un modèle structuré en six niveaux, souvent référencé dans la littérature [1] : Klein (1997), Popping (1997) et Duriau et Reger (2004) ;
- La typologie de Jenny (1997) structure les logiciels en fonction des courants théoriques sur lesquels ils se fondent. Ce modèle, visant à éviter « la dérive techniciste, qui confond les moyens et les fins » (p. 77), propose six familles de logiciels d'analyse de contenu constituées sur la base des « enjeux épistémologiques et théoriques sous-jacents à l'élaboration du logiciel d'analyse textuelle » (p. 80).
- Lejeune [2] (2007 ; 2008) se base sur le critère d'automatisation de la démarche pour proposer trois familles de logiciels. La première famille regroupe les outils proposant une analyse totalement automatisée du matériau écrit. La deuxième famille de logiciels intègre ce que Lejeune nomme les outils réflexifs qu'il situe à l'autre extrême du continuum envisageant la question d'automatisation de la démarche lesquels « assistent » l'analyste dans son travail. Finalement, les outils de la troisième famille c'est-à-dire « ceux qui mobilisent des registres [3] » occupent

une position intermédiaire entre les deux familles précédentes et « combinent la systématique des outils automatiques et la finesse des analyses réflexives » (Lejeune 2008, p. 594).

Sur la base de ces travaux, Derobertmeasure et Demeuse, quant à eux, proposent une approche multidimensionnelle des outils d'analyse textuelle en mettant en relation les travaux de Jenny avec ceux de Lejeune (Derobertmeasure et Demeuse, 2011).

En regard des objectifs de la recherche visant à évaluer les traces de réflexivité, trois logiciels ont été utilisés : Tropes, Nvivo et QDA Miner. Ils sont replacés dans le tableau 2.

**Tableau 2 : approche multidimensionnelle des logiciels d'analyse textuelle (Derobertmeasure et Demeuse, 2011)**

Typologie de Jenny	Typologie de Lejeune		
	Approche totalement automatisée	Approche recourant aux registres	Approche réflexive
Approche lexicométrique	QDA Miner®		
Approche thématique/sociosémantique		QDA Miner®	Nvivo®/QDA Miner®
Approche automatique des réseaux de mots associés			
Approche liée à l'analyse propositionnelle et prédicative	Tropes®(selon l'utilisation)		
Approche généraliste d'analyse d'enquêtes sociologiques			
Approche conçue dans le cadre de recherches menées dans un domaine précis			

En ce qui concerne Nvivo®, on constate qu'il se trouve à l'intersection de l'analyse thématique/sociosémantique et des outils dont la démarche d'analyse est qualifiée de réflexive, c'est-à-dire, sans automatisation de la démarche.

Le logiciel Tropes® occupe deux cases du tableau : en effet, s'il est sans nul doute issu de la théorie de l'analyse propositionnelle et prédicative du discours, le type d'utilisation effectuée par l'analyste (c'est-à-dire, selon les fonctionnalités privilégiées) peut, soit le placer dans la catégorie « automates », soit dans celle regroupant les logiciels recourant aux registres (dans le cas où l'analyste construit lui-même les scénarios d'analyse).

Le logiciel QDA Miner® se retrouve dans plusieurs cases du tableau 2, ces cases étant à lire comme les intersections des typologies de Lejeune et Jenny. Cette grille de lecture permet de comprendre que le logiciel QDA Miner permet de procéder aux types d'analyses suivantes : l'analyse lexicométrique automatisée, l'analyse thématique recourant aux registres et l'analyse thématique réflexive. Le classement de ce logiciel renvoie à sa richesse d'utilisation et aux nombreuses fonctionnalités qu'il possède : calcul de co-occurrences, recherche de mots clefs ou de segments de texte, analyse en fonction d'une grille de codage... Une particularité de ce logiciel réside également dans sa capacité à outiller l'analyste en ce qui concerne les séries de codes, c'est-à-dire, permettre à l'analyste de percevoir davantage la structure du matériau analysé en lui donnant une information statistique sur la manière dont les éléments du textes considérés comme codes « s'enchainent ».

Cette fonctionnalité a permis de porter un regard particulier sur l'échange existant entre le superviseur et le futur enseignant à l'occasion du visionnage de l'enregistrement de la prestation d'enseignement. L'utilisation de ce logiciel permet, dans ce cadre, de travailler sur deux types de questions :

- L'une concernant les ruptures ou continuité thématique entre le superviseur et le futur enseignant. Exprimé autrement, se comprennent-ils ? Parviennent-ils à échanger au sujet du même objet thématique ?
- L'autre concerne les effets des relances du superviseur sur les processus réflexifs mobilisés par les futurs enseignants

## Brève description du corpus

Le corpus sur lequel la recherche a été menée est composée de :

- 26 dossiers réflexifs (16 issus de l'année académique 2007-2008 et 10 issus de l'année académique 2008-2009),
- La retranscription de 10 entretiens de rétroaction réalisés en 2008-2009.

En ce qui concerne 2007-2008, il s'agit d'un public essentiellement féminin (14 femmes), ne disposant pas de titre pédagogique (15 n'ont pas formation pédagogique préalable) et n'étant pas « en fonction » (15 n'occupent pas de poste d'enseignant en établissement scolaire). En 2008-2009, aucun des 10 étudiants n'a de formation pédagogique préalable. Cet échantillon est également majoritairement féminin puisqu'il ne compte que 2 hommes.

## Aperçu des résultats

Parmi les nombreux résultats générés par ce type d'étude, deux sont particulièrement intéressants à mettre en avant.

Le premier type de résultat, issu de l'analyse thématique réalisée avec le logiciel Nvivo, porte sur la manière selon laquelle les différents processus réflexifs (Derobertmeasure, 2012) sont mobilisés par les enseignants en formation. Il apparaît ainsi que la description et l'évaluation de l'action mise en place, sont prépondérantes tandis que l'intentionnalisation et la légitimation ne s'opèrent que dans une mesure beaucoup plus restreinte.

Le second type de résultat, obtenu grâce au recours à la fonctionnalité de « séquences de codes » du logiciel QDA Miner s'intéresse davantage à la caractérisation des échanges s'organisant entre le superviseur et chacun de ses étudiants à l'occasion de la séance de rétroaction. Plus précisément, ce type de résultat permet de s'intéresser à la continuité thématique s'organisant durant ce type d'échange.

Les résultats de ces analyses (Derobertmeasure et Robertson, 2013) indiquent que, si le superviseur, lorsqu'il répond au futur enseignant, est bien en accord avec lui, l'inverse n'est que peu vrai : le futur enseignant affiche un discours caractérisé par de nombreuses ruptures thématiques vis-à-vis des objets sur lesquels portent les propos du superviseur. De plus, le peu d'objets thématiques caractérisés par une continuité thématique relativement satisfaisante de la part du futur enseignant sont des éléments de l'ordre de l'observable (la posture dans la classe par exemple) au détriment d'objets peu appréhendables « visuellement » (les choix didactiques par exemple).

Ce type de résultat trouve particulièrement son sens en questionnant le dispositif de formation des futurs enseignants. En effet, ce type de résultats indique qu'il est nécessaire de développer des activités permettant aux étudiants de mieux observer, analyser et mettre en mots leur pratique d'enseignant, qu'elle soit directement observable, comme leur utilisation des supports didactiques par exemple, ou résultant d'une dimension non directement appréhendable « à l'oeil nu », (ce qui serait, par exemple, de l'ordre de la planification de l'enseignement).

## Références

- Aubert, A. (2000). *Valeurs, validité, valence de l'expérience professionnelle et activités du conseil*. Toulouse : thèse doctorale (non publiée).
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Mons : Presses de l'Université de Mons. Disponible en ligne : [http://halshs.archives-ouvertes.fr/view\\_by\\_stamp.php?&halsid=prknevm1pnjg3e77bm50hmtl81&label=SHS&langue=fr&action\\_todo=view&id=tel-00726944&version=1&view=extended\\_view](http://halshs.archives-ouvertes.fr/view_by_stamp.php?&halsid=prknevm1pnjg3e77bm50hmtl81&label=SHS&langue=fr&action_todo=view&id=tel-00726944&version=1&view=extended_view)
- Derobertmeasure, A. et Demeuse, M. (2011). Utilisation conjointe de deux logiciels d'analyse de contenu dans le cadre de l'analyse de traces de réflexivité : éléments de comparaison. In Blais, J.-G. et Gilles, J.-L. (dir.) (2011). *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication : Le futur est à notre portée* (pp163-189). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Derobertmeasure, A ; & Robertson, J.E. (2013). Data analysis in the context of teacher training : code sequence analysis using QDA MINER. *Quality and Quantity*. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11135-013-9890-9>
- Duriau, V.J. & R. K. Reger (2004). Choice of text analysis software in organization research : insight from a Multi-dimensional Scaling (MDS) Analysis. In G. Purnelle, C. Fairon & A. Dister (Ed.), *Le poids des mots : Actes de la 7e édition de Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles* (pp. 382-390). Louvain, Belgique, Presses Universitaires de Louvain
- Fendler, L. (2003). Teachers reflection in a hall of mirrors : historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32 (3), 16-25.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education : towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hensler, H., Garant, C. & Dumoulin, M.-J.(2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, 36, 29-42.
- Jenny, J. (1997). Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique française contemporaine. État des lieux et essai de classification. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 54, 64-112.
- Klein, H. (1997). Classification of text analysis software. Dans R. Klar & O. Opitz (Ed.), *Classification and knowledge organisation* (pp. 355-362). Berlin, Allemagne, Springer
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection : core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 11 (1), 47-71.

Lejeune, C. (2008). Au fil de l'interprétation - L'apport des registres aux logiciels d'analyse qualitative. *Swiss Journal of Sociology*, 34 (3), 593-603

McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., Fairbank-Roch, G. & Owen, M. (2004). Reflection on teaching : types and goals of reflection. *Educational Research and Evaluation*, 10 (4), 337-363.

Popping, R. (1997). Computer programs for the analysis of texts and transcripts . In C. W. Roberts (Ed.), *Text analysis for the social sciences : methods for drawing statistical Inferences From Texts and Transcripts* (pp. 209-224). New-Jersey, Etats-Unis, Lawrence Erlbaum.

Saussez, F., Ewen, N., & Girard, J. (2001). Au coeur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? *Recherche et Formation*, 36, 69-87.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques.

Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking : How can we promote it and measure it ? *Journal of Teacher Education*, 41 (5), 23-32.

Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22 (3), 467-502

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.

Weitzman E.A. & M. B. Miles (1995). *Computer programs for qualitative data analysis*. Thousand Oaks, États-Unis, Sage Publications.

Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching : an introduction*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

PS:



**Article version PDF**

---

[1] La consultation de ces différents travaux a notamment permis l'association des différentes familles à des exemples de logiciels.

[2] Voir également <http://analyses.ishs.ulg.ac.be/logiciels/> (site consulté le 15 octobre 2009)

[3] Il s'agit d'indicateurs textuels permettant d'effectuer des recherches transversales au sein d'un corpus de données textuelles (Lejeune 2008).