

# Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe<sup>1</sup>

**Joëlle Morrissette, Ph.D.**

Université de Montréal

## Résumé

Cet article propose une réflexion visant à ouvrir la boîte noire que constitue l'entretien de groupe en examinant les processus sociaux à l'œuvre dans l'usage qui en a été fait lors d'une recherche doctorale réalisée à l'appui d'une perspective interactionniste (Morrissette, 2009a). Dans cette optique, le contrat collaboratif qui a lié la chercheuse aux participantes est examiné, de même que les choix théoriques et épistémologiques retenus en relation avec cette pratique d'enquête. Il ressort de l'analyse de la démarche méthodologique que la dynamique des entretiens de groupe réalisés s'est modifiée en fonction de l'évolution du contrat collaboratif, évolution tributaire de la flexibilité avec laquelle la chercheuse a abordé le terrain d'investigation ainsi que d'une prise en charge graduelle de la coconstruction de l'objet de préoccupations mutuelles par les participantes. En conséquence, les entretiens de groupe qui suivaient au départ le mode de l'entretien d'explicitation se sont graduellement transformés vers un mode plus près des groupes de discussion.

## Mots clés

CONTRAT COLLABORATIF, PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE, ESPACE PARTAGÉ D'INTERSUBJECTIVITÉ, COCONSTRUCTION NÉGOCIÉE, ÉVOLUTION DE LA DYNAMIQUE DES ENTRETIENS

*La pensée est ce qui se passe dans nos têtes et ce qui en sort,  
surtout quand elles se consultent.  
(Geertz, 1986, p. 183).*

## Introduction

L'entretien de groupe est une pratique d'enquête qui s'est développée initialement dans le domaine des sciences appliquées, mais qui est aussi de plus en plus employée dans le monde de la recherche universitaire, et ce, dans différentes disciplines telles qu'en santé publique, en études féministes, en sociologie ou encore en éducation. Comme le relèvent Duchesne et Haegel (2005), c'est en grande partie grâce à la sociologie américaine que l'entretien

de groupe a acquis ses lettres de noblesse en recherche, notamment pour investiguer le sens commun, les modèles culturels et les normes partagés, de même que des dimensions plus conflictuelles, par la prise en compte des interactions qui se manifestent dans les discussions des groupes recrutés. Depuis une quinzaine d'années, cette pratique d'enquête connaît un regain de popularité en raison de la complexité des problématiques qui interpellent la recherche contemporaine et qui requièrent l'éclairage hétérogène des différents acteurs impliqués. On trouve ainsi différentes perspectives conceptuelles et opérationnelles de l'entretien de groupe : le débat sociologique chez Dubet (1994), l'analyse en groupe chez Campenhoudt, Chaumont et Franssen (2005), les forums hybrides chez Callon, Lascoumes et Barthe (2001), les groupes de discussion chez Larochelle et Désautels (2001; Krueger; 1994; Morgan, 1997), les réseaux d'interdépendance chez Darré (1999), etc. Au-delà de la diversité de ces perspectives, ces auteurs ont en commun un certain modèle d'acteurs, considérant qu'ils sont réflexifs, capables de se situer par rapport aux problématiques qui les concernent et d'en discuter (Guignon & Morrissette, 2006).

Profitant de ce contexte qui place l'entretien de groupe au cœur des préoccupations, je propose ici une réflexion sur cette pratique d'enquête en relatant l'usage particulier que j'en ai fait dans le cadre d'une recherche doctorale (Morrissette, 2009a, 2010) ayant porté sur les « manières de faire » l'évaluation formative des apprentissages d'un groupe d'enseignantes du primaire<sup>2</sup>. Je développerai cette réflexion en abordant trois points. D'abord, j'expliquerai le contexte d'enquête qui relève d'une approche collaborative inscrite dans la tradition de l'interactionnisme symbolique; il y sera notamment question du contrat collaboratif passé avec les enseignantes, une considération dont dépend la compréhension de la suite de cette contribution. Puis, je préciserai les choix théoriques / épistémologiques qui rendent compte de la conception retenue de l'entretien de groupe pour cette recherche, en soulignant notamment que l'intérêt de recourir à cette méthodologie d'investigation repose sur le pari de la fécondité des interactions qu'elle provoque. Enfin, je rendrai compte de la façon dont la série d'entretiens mise en œuvre s'est déroulée en situation avec les enseignantes qui y ont collaboré. Comme on le verra, la dynamique interactionnelle au sein du groupe d'enseignantes a évolué en raison d'une prise en charge graduelle de la coconstruction de l'objet de préoccupations mutuelles par les enseignantes; en conséquence, les entretiens de groupe qui suivaient au départ le mode de l'entretien d'explicitation se sont graduellement transformés vers un mode plus près des groupes de discussion (*focus group*).

Ces différents points abordés constituent en quelque sorte une réponse à l'invitation de Demazière (2008) qui a tout récemment ouvert une perspective en recherche qualitative en plaidant pour que soit examinée de plus près cette pratique d'enquête de plus en plus populaire, mais dont les conditions de réalisation sont souvent laissées dans l'ombre. Le projet qui m'anime est donc celui d'ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe en rendant explicites les enjeux qu'il convoque, les ajustements qu'il requiert, la négociation des rôles qu'il engage entre les interlocuteurs, soit entre les participants, mais également entre ceux-ci et la chercheuse ou le chercheur. Bref, dans le cadre particulier du contrat collaboratif que j'ai proposé à un groupe d'enseignantes du primaire, quels sont certains des processus sociaux qui ont été à l'œuvre, c'est-à-dire les enjeux liés aux entretiens de groupe, les ajustements et la négociation des rôles entre les partenaires de la recherche?

### **Le contexte de l'investigation**

Avant d'explicitier la conception retenue de l'entretien de groupe et de rendre compte de l'analyse de la démarche méthodologique, il convient de donner des précisions concernant le contexte de l'investigation sur laquelle s'appuie cette proposition, en particulier sur le contrat collaboratif qui m'a liée aux enseignantes-participantes. De fait, comme le notent plusieurs (par exemple, Charaudeau, 1995; Kerbrat-Orecchioni, 1996), une réflexion portant sur une pratique d'enquête et sur les analyses réalisées subséquentement est toujours à comprendre en fonction du contrat de communication, ou contrat collaboratif, le cas échéant.

#### ***Un rappel du modèle d'approche collaborative***

Pour investiguer le savoir-faire d'un groupe d'enseignantes en matière d'évaluation formative des apprentissages du primaire, j'ai mis sur pied une investigation s'inspirant de la recherche collaborative proposée par Desgagné (1997, 2001, 2007; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier & Lebuis, 2001; Morrissette & Desgagné, 2009). Ce modèle vise à intégrer le point de vue des acteurs concernés dans la coconstruction de savoirs sur un aspect de leur pratique dans le cadre d'une recherche formelle qui sert aussi de démarche d'accompagnement au développement professionnel pour ces derniers. Plus précisément, le matériau d'analyse s'élabore par l'entremise d'un dispositif qui repose sur une série d'activités réflexives susceptibles de favoriser la coconstruction d'un objet d'étude, qui devient un objet de préoccupations mutuelles, à partir du partage de l'expérience pratique. Dans ce type d'approche, les entretiens de groupe sont souvent les « lieux » privilégiés de cette réflexion partagée, permettant aux praticiennes et praticiens de rendre discursif un savoir-faire tenu pour tacite, et de négocier le sens de leur pratique.

Opter pour ce modèle qui allie recherche et accompagnement au développement professionnel m'a semblé intéressant en raison du fait que les recherches se réalisent souvent suivant une tradition utilitariste, celles relevant d'une conception plus émancipatrice à l'égard des acteurs impliqués étant plus marginales (Couture, Bednarz & Barry, 2007). Également, ce modèle m'a semblé intéressant au regard du rapport au savoir qui le sous-tend. De fait, à l'instar de différents auteurs (Callon, 1999; Callon, Lascoumes & Barthe, 2001; Campenhoudt, Chaumont & Franssen, 2005; Darré, 1999), je conçois que la production de savoirs n'est pas l'apanage des seuls chercheuses et chercheurs, que tous les acteurs sociaux sont à la fois des théoriciens et des praticiens, et donc des producteurs de savoirs (Guignon & Morrissette, 2006). Opter pour une approche collaborative, c'est ainsi rejeter un rapport au savoir applicationniste et, comme l'ont soutenu certains précurseurs (par exemple, Laslett & Rapoport, dans Mishler, 1986), considérer que la participation des acteurs concernés à la production de savoirs est garante de la validité des investigations menées.

#### ***Les enseignantes recrutées***

J'ai proposé ce type de démarche à un groupe de cinq enseignantes du primaire, d'une même école de la région de Québec (Québec, Canada), œuvrant de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Elles ont été choisies par leurs pairs, non pas dans le sens d'une méthode basée sur la réputation des personnes (*reputational method of selection*), tel qu'en parle Hunter (1953), c'est-à-dire des enseignantes à qui des collègues reconnaîtraient une expertise particulière, voire des pratiques « supérieures », mais dans le sens de représentants volontaires, peu importe leur nombre par niveau d'enseignement ou leurs années d'expérience. Sur la base des propositions d'auteurs tels que Hamel (2000), Peneff (1990) ou encore Pourtois et Desmet (1997), les participantes recrutées constituent un groupe composé de membres partageant un même type de travail. En ce sens, le nombre réuni n'est pas une préoccupation parce que la question de la représentativité se pose autrement que dans le cadre d'enquêtes statistiques; dans cette investigation, il s'agit plutôt d'une représentativité sociologique. De fait, les cinq enseignantes « ordinaires » sont des cas significatifs, pertinents sur le plan théorique, par rapport à l'objet d'étude car, comme l'ensemble de leurs pairs, elles soutiennent les apprentissages des élèves au quotidien, et partagent le même contexte de travail, les mêmes rituels, les mêmes conventions et artéfacts.

Par ailleurs, le nombre de participants souhaité a tout de même été une préoccupation dans la mesure où ce sont des entretiens de groupe qui ont été au cœur de la démarche d'investigation sur le terrain. Selon Duchesne et Haegel

(2005), il existerait un certain consensus dans le monde francophone autour de l'idée selon laquelle de trois à cinq participants constitueraient un idéal pour un entretien de groupe, un nombre suffisant pour générer des discussions fertiles tout en évitant une gestion trop lourde qu'occasionnerait un nombre plus important de participants. Chez des auteurs anglophones, notamment Sparks (1983), il est plutôt question de trois à huit participants. Or, le nombre d'enseignantes qui se sont portées volontaires cadre bien avec l'une ou l'autre de ces propositions. En outre, la réflexion posée *a posteriori* indique que ce nombre était approprié puisqu'il s'est engagé des dynamiques intéressantes dans le groupe d'enseignantes, qui s'alimentaient d'elles-mêmes, des dynamiques qui ont été exploitées au profit de l'analyse (Morrisette, 2010)<sup>3</sup>.

### ***Le contrat collaboratif***

Comme le soutiennent des auteurs tels que Charaudeau (1995) et Kerbrat-Orecchioni (1996), le contrat collaboratif relève d'une convention qui s'établit avec des personnes sollicitées concernant un mode de faire et de dire dans un projet commun. C'est donc dans le cadre de ce contrat que se négocient les rôles de chacun, les attentes réciproques en termes de conduites, sur la base de règles qui sont en partie implicites.

Le contrat initial proposé aux cinq enseignantes impliquait de participer à un ensemble d'activités pendant une période de sept mois (de juin 2006 à janvier 2007). Il reposait sur une complémentarité des rôles affirmée de manière explicite. Globalement, elles ont été invitées à expliciter et à négocier leurs « manières de faire » l'évaluation formative des apprentissages, dans le cadre d'une démarche où alternaient la production de bandes vidéo dans les classes, des entretiens individuels ainsi que des entretiens de groupe, ce dernier type d'activité ayant constitué le cœur de la recherche<sup>4</sup>. Le contrat requérait donc de leur part une démarche de recherche, une réflexivité sur l'action, telle une sorte de théorisation de leurs pratiques pour identifier celles qui relèvent de l'évaluation formative. De plus, il requérait qu'elles entrent dans une complémentarité les unes par rapport aux autres, négociant leur pratique; j'y reviens en détail plus loin.

Il convient de noter qu'un tel contrat collaboratif sous-tend des enjeux d'importance relativement à la légitimité et la crédibilité des praticiennes, car elles étaient incitées à mettre de l'avant leurs façons de faire dans le contexte où elles devaient les assumer devant leurs pairs, et surtout devant une chercheuse. Comme le fait remarquer avec justesse Demazière (2008), tout ce qui est dit lors d'un entretien de recherche est susceptible de catégoriser et de qualifier socialement les personnes en cause, soit des enjeux qui ont des incidences sur son déroulement en termes de formats attendus de participation,

de rapports de place dits aussi rapports hiérarchiques, voire de règles d'alternance des tours de parole. Il serait en effet illusoire d'évacuer la question du capital symbolique (Bourdieu, 1994) qui participe au rapport qui s'établit entre une chercheuse (ou un chercheur), conçue comme « celle qui sait », et des personnes recrutées pour une recherche, conçues comme « celles qui ne savent pas ». Malgré une approche plus démocratique qui vise à impliquer les personnes concernées par l'objet d'étude dans les décisions concernant la démarche d'investigation, qui invite donc à une renégociation du pouvoir, et malgré un intérêt explicite pour leur point de vue concernant leurs pratiques, la chercheuse symbolise tout de même le savoir, la science, le milieu universitaire, etc. Bref, toujours comme le fait remarquer Demazière (2008), la chercheuse ou le chercheur est en position de surplomb social par rapport aux enquêtés, et cette asymétrie influe nécessairement sur le rapport qui s'établit entre eux<sup>5</sup>.

#### *Une disposition générale de flexibilité*

Si, jusqu'à présent, il a été question d'un contrat collaboratif « initial », c'est que l'ensemble de la recherche a été réalisé à l'appui d'une posture interactionniste (Morrissette, 2009b), s'inscrivant plus particulièrement dans la tradition de l'interactionnisme symbolique qui invite à élaborer un scénario d'enquête souple et dynamique, par considération pour les particularités des terrains d'investigation (Woods, 1992). Dans cette optique, les choix retenus pour la recherche, notamment les choix méthodologiques, sont tenus pour temporaires, étant reconduits en fonction de leur fécondité sur le terrain.

C'est donc avec une disposition générale de flexibilité que j'ai conduit cette recherche, en adaptant la démarche d'investigation au terrain. C'est un peu comme un jeu d'échec : le joueur engage la partie avec une première stratégie qui lui semble bonne, mais l'important est son ajustement permanent selon les avancées de l'autre joueur (ou des autres), selon l'évolution du jeu. Du point de vue de la recherche, cette flexibilité vise à éviter d'imposer un sens à l'objet d'étude en créant une ouverture à des aspects indéterminés, des aspects imprévus par les cadres théoriques adoptés qu'il serait impossible de faire ressortir dans le cadre d'une démarche déductive aux catégories prédéfinies qui formateraient l'objet. Du point de vue de l'accompagnement au développement professionnel, elle permet une fréquente mise en question de la pertinence des activités réflexives pour les acteurs qui collaborent à la recherche, se traduisant par la possibilité de les modifier. Enfin, cette disposition générale de flexibilité se voulait un choix cohérent relativement aux considérations éthiques et théoriques qui ont guidé la recherche. En effet, comme le fait valoir Mishler (1986; voir aussi Racine & Sévigny, 2000), elle

permet une rééquilibration du pouvoir instaurant un climat de confiance qui amène les gens à partager plus facilement leur expérience. Ainsi, sous-jacente à la démarche collaborative de cette recherche, il y a cette tension négociée entre le cadre balisant l'objet d'étude et une sensibilité au terrain.

Deux exemples tirés de la recherche permettent d'illustrer comment cette sensibilité au terrain s'est traduite lors des entretiens de groupe. Le premier est relatif à la proposition initiale du contrat collaboratif qui impliquait l'emploi de la vidéo comme moyen d'alimenter l'explicitation des pratiques d'évaluation formative. À l'appui de certains cadres théoriques (par exemple, Tochon & Trudel, 1996), j'ai fait valoir auprès des enseignantes que le fait de s'observer en situation d'intervention serait susceptible de constituer un levier pour la réflexion à engager sur les pratiques d'évaluation formative, donnant une « prise » sur l'expérience, les éléments attirant leur attention étant susceptibles de servir de tremplin pour parler de leur pratique. Également, j'ai fait valoir que la scénarisation qu'elles opèreraient de leurs bandes vidéo, en identifiant ce qu'elles concevaient comme des épisodes d'évaluation formative, favoriserait les processus de recouplement ou de différenciation, les nuances, la mise en relief d'éléments de contextualisation, etc. Si l'ensemble des propositions de départ ont été bien accueillies par les enseignantes relativement aux types d'activités à mettre en place pour le projet, l'idée de produire des bandes vidéo dans leur classe a amené l'expression de réticences : cette modalité semblait intimidante pour certaines. Après des délibérations entre elles sur le sujet, il a été convenu de faire un premier essai à la suite duquel ce choix serait éventuellement renégocié. Après avoir fait l'expérience de la production d'une première bande vidéo, les enseignantes ont affirmé apprécier grandement la réflexion suscitée par la possibilité de se voir en situation avec les élèves, et ont ainsi reconduit ce choix méthodologique. Le deuxième exemple concerne un résultat de recherche inattendu, un « cas frontière » d'évaluation formative pourrait-on dire. L'interactionnisme symbolique invitait à s'intéresser au sens que les acteurs accordent à leurs pratiques, j'ai approché les enseignantes sans cadre théorique *a priori* sur l'évaluation formative, afin de ne pas écarter d'emblée certaines pratiques, leur laissant négocier entre elles le territoire symbolique que recouvre cette idée d'évaluation visant le soutien aux apprentissages. Ce faisant, l'une des enseignantes a proposé un cas « hors norme », qui a suscité des contestations chez ses pairs, soit procéder à une évaluation formative en situation d'évaluation de fin d'étape. La fécondité de cette ouverture du point de vue de l'analyse est relative aux négociations qui ont suivi l'explicitation de ce cas : cette pratique n'ayant pas été acceptée d'emblée comme faisant partie du territoire de l'évaluation formative par les autres enseignantes, les échanges de points de vue divergents qui se sont

engagés autour de ce cas ont favorisé la mise en relief de différents enjeux, notamment d'enjeux éthiques concernant l'estime de soi des élèves.

Ainsi, mettre de l'avant une flexibilité durant l'étape de terrain, par exemple en offrant aux enseignantes recrutées des objets de négociation, comporte certains risques dont celui d'une mise en question des choix posés pour l'investigation : si les enseignantes avaient rejeté l'emploi de la vidéo, il aurait fallu proposer un autre choix méthodologique pertinent en vue d'investiguer l'objet de préoccupations mutuelles. Un autre risque encouru par cette disposition générale de flexibilité est celui d'être confronté à l'inattendu, telle une mise en question du processus de coconstruction de l'objet; j'y reviens dans la troisième partie de cette réflexion.

Le contexte de l'investigation ayant été précisé, il importe maintenant d'explicitier et de justifier théoriquement la conception retenue de l'entretien de groupe.

### **La conception retenue de l'entretien de groupe**

Selon plusieurs, dont Poupert (1997) et Demazière (2008), les entretiens sont conçus comme l'un des meilleurs moyens pour coconstruire avec les acteurs le sens qu'ils donnent à leurs conduites, pour investiguer la façon dont ils se représentent le monde, ce qui suppose de reconnaître qu'ils sont les mieux placés pour en parler. Les entretiens de groupe, en particulier, présentent plusieurs potentialités qui reposent globalement sur la fécondité des interactions qu'ils engagent entre les participants.

#### ***L'intérêt de recourir à des entretiens de groupe***

Comme l'énonce Laplantine (1995), l'entretien de recherche, c'est « chercher à faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas plutôt que vérifier sur les autres ce qu'on pense » (p. 186). Voilà le principal intérêt de l'entretien de groupe, soit l'émergence de dimensions imprévues relatives à l'objet d'étude. C'est d'ailleurs ce que soutiennent Laroche et Désautels (2001) qui recourent souvent à cette méthodologie dans le cadre de leurs recherches. Pour ces chercheurs, l'entretien de groupe présente des avantages importants par rapport à l'entretien individuel qui peut amener la personne interviewée à exposer son point de vue en réponse aux questions d'un chercheur. Au contraire, la dynamique qui s'engage au sein d'un groupe permet d'éviter de soumettre les personnes aux seules questions du chercheur, pour accueillir celles qui interpellent les membres du groupe en relation avec l'objet de discussion. Sur la base de l'expérience des deux types d'entretien lors de l'étape du terrain, j'ai d'ailleurs remarqué à quel point le déroulement des rencontres était assujéti à mes interventions lors des entretiens individuels, le matériel recueilli reposant en grande partie sur mes questions, mes relances, mes demandes de précision,

etc. *A contrario*, lors des entretiens de groupe, la dynamique interactionnelle qui, comme on le verra plus loin s'est graduellement libérée de mon soutien, a favorisé l'émergence d'éléments non anticipés. Par exemple, lors de différents entretiens de groupe, et dans le cadre d'une approche sans un positionnement disciplinaire *a priori*, les enseignantes ont discuté de l'évaluation formative des apprentissages en lecture des élèves, la récurrence de cette thématique et les propos tenus autour d'elle suggérant qu'il s'agit d'une préoccupation particulière pour ces praticiennes.

En plus de rechercher une fécondité au travers des interactions suscitées en groupe, le choix de ce type d'entretien dans le cadre de cette investigation a été fait par souci de cohérence avec l'objet d'étude, une cohérence qui repose sur certaines hypothèses de travail soutenues de façon particulière par les travaux de Becker (1982) sur les réseaux de coopération au sein de groupes. Ce dernier envisage que les membres d'un groupe développent des façons de faire qui délimitent un univers de conduites, c'est-à-dire des activités qui en sont venues à se cristalliser et à se stabiliser dans des façons de faire qui deviennent habituelles pour eux. Becker nomme « conventions » ces manières communes de faire les choses qui facilitent la coopération entre les membres d'un groupe et la coordination de leurs activités communes. En effet, comme il le note, les membres apprennent quelles conduites adopter dans leur culture; ils les reconduisent donc, c'est-à-dire qu'ils agissent selon les conventions, ce qui fait que les choses se passent généralement en douceur. Becker va plus loin en soutenant que ces conventions, omniprésentes, ne constitueraient pas seulement des façons régulières de faire, mais aussi des savoirs constitutifs d'un groupe particulier : les conventions ou savoirs partagés seraient intégrés au quotidien des acteurs, leur permettant de se mouvoir au sein des relations sociales sur la base d'accords mutuels tacites relatifs à des significations devenues typiques pour un groupe. En m'appuyant sur ces propositions, j'ai considéré que l'évaluation formative relève en partie d'un savoir-faire collectif du groupe auquel appartiennent les enseignantes, et que l'interprétation qu'elles font de leur expérience s'inscrit dans un ensemble de relations avec leurs pairs et dans une pratique commune de soutien aux apprentissages. Par conséquent, et à l'instar des propositions de Giddens (1987) qui réfèrent à l'héritage wittgensteinien, je considère que le langage commun véhiculé entre membres d'un groupe partageant les mêmes activités est susceptible de rendre compte de la façon dont est conçue la pratique. Ces appuis théoriques amènent à concevoir que les entretiens de groupe sont susceptibles de favoriser la négociation continue du savoir-faire tacite que les enseignantes (re)produisent constamment dans les activités quotidiennes qu'elles partagent.

Enfin, choisir l'entretien de groupe, c'est aussi faire le pari de la fécondité du métissage des points de vue pour explorer l'objet d'étude, les interactions permettant aux acteurs de soumettre à la médiation de l'Autre le sens construit autour de leur expérience, afin de favoriser l'émergence d'une pluralité de perspectives. En effet, les négociations sociodiscursives encouragées par cette méthodologie permettent l'exploration de la complexité des pratiques. Comme je l'ai relevé (Morrisette, 2010), c'est bien lors des entretiens de groupe, souvent autour de manières de faire qui suscitaient des confrontations de points de vue entre les enseignantes, soit les « manières de faire contestées », qu'ont été soulevés des enjeux, des problématiques, des tensions associés à la mise en œuvre de l'évaluation formative en contexte de classe. En dégagant ses aspects des arguments que les enseignantes déployaient autour de certains différends, j'ai pu identifier certains « accords pragmatiques » (Dionne & Ouellet, dans Pépin, 1994) qu'elles bricolent – au sens ingénieux du terme – pour s'accommoder de contraintes institutionnelles et des pressions exercées par certains consensus sociaux, tout en maintenant le cap sur la finalité de soutien aux apprentissages de l'évaluation formative. Par exemple, un désaccord autour de l'utilité des tâches formelles d'évaluation pour le soutien à la progression des élèves a fait naître une discussion marquée par des prises de position divergentes entre les enseignantes. L'analyse de celle-ci a permis de mettre en relief que la reconnaissance sociale dont jouissent les tâches formelles d'évaluation, notamment auprès des parents des élèves, met en tension l'évaluation qui soutient et celle qui sanctionne; au cœur de cette tension, un enjeu d'importance, soit le rapport de l'élève à l'école et à sa mobilisation. En effet, comme l'ont soutenu les praticiennes, par peur de l'échec scolaire, de la sanction, certains ne signalent jamais leurs incompréhensions ou s'investissent seulement lorsque « ça compte », se désintéressant des rétroactions données sur une tâche dès qu'elle est notée, c'est-à-dire une fois la sanction tombée. Prenant acte de cette situation, les enseignantes déploient un accord pragmatique qui consiste à employer souvent ces tâches formelles d'évaluation, qui sont l'objet d'un consensus social et servent la communication avec les parents des élèves, mais comme des tâches d'apprentissage au quotidien, afin de soutenir leurs apprentissages. Bref, c'est l'analyse des négociations sociodiscursives qui a permis de prendre toute la mesure du « savoir-y-faire » des enseignantes qui semble tenir en grande partie à une flexibilité sur le terrain permettant, comme le dirait Giddens (1987), de transformer des contraintes en ressources.

### ***La question de choix paradigmatique***

Deux paradigmes principaux se font concurrence relativement aux entretiens de recherche, et comme le soulèvent Denzin et Lincoln (2003), il importe de se positionner par rapport aux conceptions épistémologiques qu'ils indiquent :

This raise the important methodological issue of whether interview responses are to be treated as giving direct access to « experience » or as actively constructed « narratives » involving activities that themselves demand analysis [...]. Both positions are entirely legitimate, but you need to justify and explain the position you take (p. 346).

Globalement, dans un paradigme positiviste empiriste, l'entretien se réalise souvent à l'aide de catégories prédéfinies, les questions de l'enquêteur étant vues comme donnant accès à une réalité explicitée dans les réponses des informateurs. Dans ce cadre, il importe de poser les mêmes questions à tous les informateurs, de standardiser les procédures d'entretien, à l'aide de bons instruments, en vue d'un traitement analytique mathématique. La dynamique interactionnelle qui construit les entretiens n'est donc pas prise en compte ou est vue comme un biais possible qu'il convient de préciser dans les limites de la recherche. C'est là une manière d'envisager les entretiens de recherche, comme un lieu protégé et extérieur à tout contexte sociohistorique<sup>6</sup>.

Dans un paradigme plus (socio)constructiviste, privilégié par plusieurs (par exemple, Blanchet & Gotman, 1992; Brassac, 2004; Mishler, 1986), l'entretien est considéré comme un événement interactionnel, une construction conjointe dans un espace partagé d'intersubjectivité dans lequel les participants s'influencent mutuellement et coopèrent pour construire du sens. Dans cette optique, l'entretien n'est pas un « prélèvement d'informations » dans le cadre duquel l'implication de la chercheuse ou du chercheur serait vue comme un biais; au contraire, son implication est conçue comme favorisant les échanges. On l'aura compris, c'est davantage dans ce paradigme que s'inscrit la conception de l'entretien retenue pour cette investigation, et ce, tant en ce qui a trait aux entretiens individuels réalisés qu'aux entretiens de groupe. En ce qui concerne ces derniers plus particulièrement, je les ai considérés comme des conversations. Mais qu'en est-il des implications méthodologiques de cette conception?

### ***Les entretiens de groupe comme des conversations***

En recherche, certains ne distinguent pas la conversation des autres formes de discours (par exemple, Roulet, 1999). Dans cette perspective, l'idée de conversation peut se rapporter « à tout type d'échange verbal, quelles qu'en soient la nature ou la forme », selon la définition générique qu'en donnent

Charaudeau et Maingueneau (2002, p. 142). Par ailleurs, ces auteurs font aussi valoir qu'une conversation peut être considérée comme un genre particulier d'échange, par exemple en ce qu'elle sous-tend généralement un certain principe d'égalité entre les personnes qui y participent. Voilà l'une des raisons pour lesquelles j'ai associé l'entreprise analytique de la recherche sur l'évaluation formative à une analyse de conversations : comme rapporté précédemment, les enseignantes ont eu un droit égal à la position de locutrices lors de la série d'entretiens de groupe tenue. Charaudeau et Maingueneau ajoutent aussi que s'attacher à l'idée de conversation, c'est faire le choix de la prise en compte de l'immédiateté, c'est-à-dire se référer à des propos peu programmés, peu contraints, laissant place à une grande variété de processus de négociation. Bien qu'à la suite de Mishler (1986), il faille distinguer des conversations « naturelles » de celles tenues dans cette investigation où des enseignantes sont invitées à discuter d'un sujet particulier selon certaines balises, les entretiens conduits peuvent tout de même être conçus telles des conversations puisqu'ils n'ont pas été structurés dans le sens conventionnel du terme, c'est-à-dire en fonction de questions précises qui encadrent chacun des propos. En effet, il n'y avait qu'une seule consigne de départ pour initier les entretiens, soit rapporter à tour de rôle un épisode d'évaluation formative. En somme, selon la définition plus précise qu'en donnent les auteurs, les entretiens de groupe peuvent être envisagés comme des conversations car, tel que je l'ai déjà fait valoir, au-delà de la proposition d'activités réflexives, le canevas d'entretien était ouvert, laissant une marge de manœuvre aux enseignantes qui, par leur « engagement conversationnel » (Gumperz, 1989), ont cheminé vers ce qui les intéressait à l'égard de l'objet de préoccupations mutuelles.

Par ailleurs, concernant la dynamique interactionnelle lors des conversations, les propos d'auteurs tels Goffman (1987), Kerbrat-Orrecchioni (1996) ou Gumperz (1989) sont instructifs. Ces derniers soutiennent en effet que les conversations sont en tension entre un cadre conventionnel constitué de systèmes d'attentes mutuelles qui amènent une certaine prévisibilité des échanges, et la négociation du sens et des règles conversationnelles en continu. Ainsi, d'une part, des règles président aux conversations, tels des formats attendus de participation, des rapports de place, des règles de la politesse, etc. Dans cette perspective, le désordre n'est qu'apparent, les conversations étant des événements sociaux très organisés en raison de la compétence sociale des acteurs qui leur confère une connaissance des règles de l'interaction et leur permet d'estimer avec relativement grande justesse ce que leurs propres conduites sont susceptibles d'engendrer chez les autres. D'autre part, malgré une certaine prévisibilité des conversations, divers méandres sont empruntés, l'engagement conversationnel étant toujours l'objet d'une négociation dans

l'interaction. En ce sens, et tel que l'avancent les auteurs, le discours produit est le résultat d'un « bricolage interactif » incessant, à partir de matériaux « préexistants » mais éminemment flexibles. En somme, du point de vue analytique, concevoir les entretiens comme des conversations, c'est reconnaître que l'univers symbolique créé lors de ces événements n'est pas le seul produit d'une construction du moment; il s'appuie sur une histoire, sur une certaine expérience de la pratique en cause ainsi que sur une connaissance des règles tacites de la communication.

Dans le cadre de cette investigation, l'engagement conversationnel des enseignantes a joué un rôle de premier plan; chacune contribuait à une coconstruction de sens canalisée par les activités réflexives qu'ont constituées les entretiens de groupe. Toujours dans l'objectif d'ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe, dans le cadre délimité par la recherche que j'ai conduite, je propose d'interroger plus avant cette idée de coconstruction pour en examiner la signification.

#### ***Une coconstruction négociée d'une représentation de la pratique***

La réflexion méthodologique que j'ai présentée jusqu'à présent, qui met en scène les entretiens de groupe comme les lieux d'une coconstruction de sens dans l'interaction, est supportée par une certaine conception du langage qu'il convient d'explicitier.

La conception du langage sous-jacente aux choix méthodologiques amène à considérer la coconstruction de sens comme la production d'une manière nouvelle de voir, s'opposant ainsi à l'idée de découverte qui sous-tend une croyance en une réalité ontologique (Fourez, Englebert-Lecomte & Mathy, 1997). En ce sens, l'idée de coconstruction associée aux entretiens de groupe conduits dans cette recherche prend appui sur l'héritage de la tradition philosophique établie par Wittgenstein (2004, 2006) qui propose une conception constructiviste du langage. De fait, à partir des années 1970, cette tradition aurait permis de mettre de l'avant la conception resocialisée de l'entretien de recherche que j'ai présentée précédemment. Tel que le pose Quéré (1994; voir aussi O'Brien & Kollock, 2001), selon cet héritage, le langage organise et structure l'expérience et, en ce sens, il constitue une activité de mise en forme dans l'interaction.

C'est sur ces bases que s'appuie l'idée de coconstruction convoquée dans cette recherche, renvoyant ainsi à un acte performatif et non à un acte expressif. Elle renvoie ainsi à des pratiques explicitées qui sont « mises sur la table », c'est-à-dire négociées entre pairs qui les commentent. Comme l'affirment Dufour, Fourez et Maingain (2002) à propos des questions complexes dont une représentation est construite en groupe, une situation qui se

rapporte bien à la démarche d'investigation mise en œuvre dans cette recherche, la dynamique de groupe impose de nombreuses négociations dans le sens où il s'y met en œuvre un « arbitrage de points de vue », où il s'y crée des « compromis » à propos de l'objet de préoccupations mutuelles, et ce, en fonction d'un projet et de finalités sur lesquels s'est entendu le groupe au préalable (p. 6). En ce sens, l'idée d'une coconstruction négociée d'une représentation de leurs pratiques d'évaluation formative signifie que les enseignantes devaient accepter, d'une certaine manière, de perdre et de gagner par rapport à leurs intérêts initiaux respectifs. Elle signifie également qu'elles devaient s'engager dans une démarche réflexive à l'appui de leur expérience, ce qui impliquait des pratiques de sélection, de hiérarchisation des idées, certaines étant retenues comme plus pertinentes que d'autres.

En somme, une telle démarche de coconstruction de l'objet de préoccupations mutuelles constitue en fait un processus négocié de remise en forme de l'expérience dans le cadre d'un type de sollicitation particulier, étant ainsi lié à ce que les personnes sollicitées croient recevable dans le contexte où elles interagissent.

### **Une lutte pour définir la situation**

Réunir une chercheuse et des praticiennes dans un même « espace réflexif » dans le cadre d'une série d'entretiens de groupe en vue d'assurer une démarche de coconstruction de savoirs n'a rien d'évident : rien n'assure que la complémentarité souhaitée entre les partenaires va s'actualiser. D'ailleurs, une négociation qui peut correspondre à ce que Demazière (2008) appelle une « lutte pour la définition de la situation » s'est engagée avec les enseignantes qui ne se sont pas inscrites d'emblée dans le contrat collaboratif proposé, tel que je l'ai rapporté (Morrissette & Desgagné, 2009). La négociation des rôles qui en a résulté a entraîné une modification graduelle de la dynamique des entretiens de groupe : les premiers des cinq entretiens se sont déroulés suivant un mode d'entretien d'explicitation (Desgagné, 2001; Vermersch, 1994), les derniers davantage suivant un mode plus près des groupes de discussion (*focus group*) (Krueger, 1994; Morgan, 1997); je reviens plus loin sur cette distinction.

### ***La négociation des rôles***

Dans le cadre des entretiens de groupe, mon rôle a consisté, d'une part, à gérer les interactions de manière générale, c'est-à-dire à tenir les balises du temps, à distribuer les tours de parole, à recadrer le propos au besoin, à arrêter une narration pour solliciter plus de détails et à relever les aspects imprévus pour les soumettre au regard des pairs. En outre, j'ai ramené souvent les enseignantes à leur expérience en leur demandant si elles avaient un exemple

tiré de leur pratique pour illustrer leurs propos, les invitant ensuite à partager leurs façons de mettre en œuvre l'évaluation formative. Lorsque les discussions ne s'alimentaient plus par elles-mêmes, je les incitais à nouveau à proposer un autre exemple d'épisode d'évaluation formative tiré de leur pratique. Il convient également de préciser que, suivant Campenhoudt, Chaumont et Franssen (2005), ma façon de gérer les interactions n'a impliqué aucunement la recherche de consensus autour des façons de mettre en œuvre l'évaluation formative. D'autre part, mon rôle a consisté également à noter les questions qui semblaient préoccuper les enseignantes, soit celles qui sont revenues de façon récurrente, par exemple cette thématique évoquée précédemment relative à l'évaluation formative des apprentissages en lecture. J'ai aussi demandé des éclaircissements sur le sens des artéfacts qu'elles mobilisaient dans le cadre de leurs conversations, notamment quelles différences elles faisaient entre les examens, les contrôles, les évaluations, les bilans, etc., ou encore sur des expressions destinées à faire image que je ne comprenais pas d'emblée. À titre illustratif, je pense notamment à cette enseignante qui parlait de son « îlot de résistants gaulois »<sup>7</sup> pour désigner un petit groupe d'élèves dont elle disait devoir s'occuper d'une manière particulière lors de la mise en œuvre d'une évaluation formative.

Comme précisé précédemment, le contrat collaboratif initial impliquait des enseignantes qu'elles explicitent et négocient entre elles leurs « manières de faire ». Nonobstant la présentation répétée du contrat collaboratif et la clarification de la perspective compréhensive avec laquelle j'allais aborder leurs points de vue sur leurs pratiques et, surtout, la reconnaissance de leur expertise, les enseignantes ont d'une certaine manière rejeté au départ le type de démarche de coconstruction de savoirs auquel je les conviais. Ce constat évoque bien ce que souligne Demazière (2008) ici :

Une présentation claire et rassurante de l'enquête – à supposer qu'une telle présentation soit possible – ne supprime pas *ipso facto* les perplexités, doutes ou soupçons : qui est assez naïf pour se confier au premier venu, sans réserve ni retenue? (p. 19).

Ainsi, en actrices sociales compétentes, les enseignantes ne se sont pas inscrites d'emblée dans la complémentarité de rôles souhaitée, demeurant sur un certain « quant à soi » dirait Dubet (1994), parlant avec prudence de leurs pratiques d'évaluation formative en s'adressant directement à moi, et non à leurs pairs. En outre, elles se disaient dans l'attente de l'exercice de mon « expertise ». En effet, alors que rien de tel n'avait été avancé lors de la négociation initiale du contrat collaboratif, dès que j'ai procédé aux premières productions de bandes vidéo dans leur classe, les enseignantes m'ont toutes

interpelée en demandant une rétroaction sur leurs pratiques, pour qu'elles puissent s'« améliorer », disaient-elles. En raison de mes options théoriques, et de l'offre d'un rapport égalitariste, non prescriptif, qui sollicite le point de vue réflexif de collaboratrices, je n'ai pas acquiescé à cette demande, pas sous cette forme du moins.

Ainsi, puisque les enseignantes m'avaient attribué le rôle de l'experte et que, de mon côté, j'ai plutôt cherché à endosser le rôle de facilitatrice des échanges et de l'explicitation de leur savoir-faire, il s'est engagé une négociation des rôles en trame de fond des entretiens. Kerbrat-Orecchioni (1990) souligne d'ailleurs que les places ou rapports hiérarchiques sont en constante négociation lors d'une interaction.

Conséquemment, et empruntant à nouveau à la métaphore théâtrale de Goffman (1973), les entretiens de groupe ont constitué des scènes distinctes, singulières, tributaires de l'évolution de la négociation continue du contrat collaboratif, de cette « lutte pour définir la situation » qui vient inévitablement avec l'indétermination qui caractérise les entretiens sur le terrain (Demazière, 2008). Néanmoins, comme on le verra maintenant, à partir du troisième entretien, cette négociation s'est en quelque sorte apaisée lorsqu'un consensus de travail a été atteint.

### *Un consensus de travail*

À la suite de cette négociation concernant la complémentarité de nos rôles respectifs, qui a teinté de façon explicite l'interaction lors des deux premiers entretiens de groupe, il semble que nous soyons arrivées à ce que Goffman appelle un « consensus de travail », comme le rapportent ici O'Brien et Kollock (2001) :

People in an interaction project an identity, and their responses to each other indicate whether they accept the projected identity [...] When two people agree on the identities they are both going to play in an interaction, they have arrived at what Goffman refers to as working consensus (p. 195).

Un consensus de travail s'est développé sur la base d'un ajustement des rôles dans l'interaction à partir du moment où les enseignantes ont partagé leurs premières réflexions sur leurs façons de mettre en œuvre l'évaluation formative à la suite du visionnement des bandes vidéo, soit lors du troisième entretien. En effet, l'introduction de cette modalité dans le scénario d'enquête semble avoir amené les enseignantes à entrer graduellement dans la proposition du contrat collaboratif. Peut-être cette forme d'ancrage dans l'expérience les a-t-elles renvoyées à leur expertise de terrain? Les bandes vidéo, qui ne se voulaient que des « prises » pour les aider à commenter leur pratique, auraient ainsi constitué

un outil plus important qu'anticipé, favorisant l'affirmation de leur savoir-faire les unes par rapport aux autres, les conduisant à rechercher un peu moins mon jugement d'« experte ».

L'exploitation des bandes vidéo lors des entretiens de groupe a donc permis de trouver un certain équilibre de groupe, un *modus vivendi* qui a en quelque sorte apaisé « la lutte de définition de la situation », comme si les définitions respectives, la mienne et les leurs, s'étaient ajustées, avaient trouvé une compatibilité. Par conséquent, après avoir mis en question de façon explicite le type de démarche de coconstruction de savoirs proposé, les enseignantes se sont alors investies dans des processus de négociation de leur savoir-faire en matière d'évaluation formative. Un des indicateurs de ce changement réside dans le fait qu'à partir de ce moment, et comme en témoignent les enregistrements vidéo des entretiens de groupe, elles ont cessé de s'adresser directement à moi, s'engageant dans des discussions entre elles, très animées, semblant oublier même ma présence. En raison de ce changement de dynamique, mon rôle s'est modifié : je détectais celles qui prenaient moins la parole et leur permettais d'intervenir, mais sans acharnement.

Le consensus de travail aurait également été atteint par un compromis que j'ai proposé aux enseignantes, par sensibilité à leur demande de rétroaction sur leurs pratiques. Lors du quatrième entretien, je leur ai présenté une représentation schématique de leurs différentes contributions sur la base d'une première analyse des verbatims des entretiens précédents. Je leur ai demandé de la modifier, le cas échéant, de même que les deux versions qui ont suivi et qui ont pris en compte les derniers entretiens de groupe. Cet outil m'a semblé pouvoir représenter pour elles une réponse à leur demande, tout en constituant une approche pertinente sur le plan méthodologique puisqu'il me permettait de tester mes interprétations en continu, ce que privilégient plusieurs (par exemple, Campenhoudt, Chaumont & Franssen, 2005; Woods, 1992).

En faisant le *post mortem* de l'introduction de la représentation schématique, force est d'admettre que ce compromis a engendré un certain mouvement vers la recherche d'une uniformisation. En effet, tel que je l'ai déjà rapporté (Morrisette, 2009a; Morrisette & Desgagné, 2009), alors que je leur soumettais les différentes versions de la représentation schématique, laissant un symbole comme celui-ci « ? » à côté des éléments qui étaient l'objet de désaccords pour ne pas les confondre avec les autres éléments, les enseignantes cherchaient à s'entendre de sorte à faire disparaître ces symboles. C'est comme si elles souhaitaient stabiliser les éléments représentés sur le schéma, et proposer une version partagée de leurs pratiques, surtout pour la version définitive. Il semble que la perspective de la diffusion de la représentation

schématique, dans le cadre d'une distribution qu'elles souhaitaient faire au sein de leur école, ait contribué à ce mouvement de convergence. Par ailleurs, cette représentation schématique, en tant que travail d'analyse en cours de démarche, semble avoir répondu favorablement au souhait de rétroaction sur les pratiques exprimé par les enseignantes, et ce, sans compromettre le rapport égalitariste, non prescriptif, que je souhaitais maintenir. De fait, une fois le schéma modifié, elles y ont reconstruit leurs contributions respectives, y trouvant une source de satisfaction. De surcroît, élaboré avec leurs propres mots, ce schéma est devenu pour les enseignantes un artefact aménageable sur lequel elles pouvaient prendre appui pour négocier leurs façons de faire, servant de levier à la coconstruction. Ainsi, malgré une « conséquence non intentionnelle de l'action » (Giddens, 1987), soit la tendance à la convergence, ce produit collectif a canalisé les discussions sur les façons de faire et contribué à la « redistribution des cartes », dirait Kerbrat-Orecchioni (1990), dans ce cas-ci au développement d'une complémentarité souhaitée des rôles.

#### ***L'évolution de la dynamique des entretiens de groupe***

La prise en compte de la temporalité et la centration sur les processus sont des éléments importants pour celles et ceux qui s'inspirent de l'interactionnisme symbolique. Cette tradition de recherche incite ainsi à examiner la démarche mise en œuvre sur le terrain, ce qui a attiré notamment mon attention sur l'évolution de la dynamique des entretiens de groupe, associée à l'ajustement continu du contrat collaboratif. La négociation de la complémentarité des rôles dont il a été question précédemment s'est réalisée dans un mouvement d'autonomisation des enseignantes, de prise en charge graduelle de la coconstruction de l'objet de préoccupations mutuelles, ce qui a eu une incidence sur la façon dont se sont déroulés les entretiens.

Lors des premiers entretiens de groupe, j'intervenais davantage, les enseignantes ayant beaucoup de questions et sollicitant fréquemment mon avis sur la question de l'évaluation formative; en outre, je soulevais moi-même des questions pour lancer les discussions, pour faire préciser certaines affirmations ou pour les amener à expliciter plus finement l'action dont elles proposaient une narration. Ce type de dynamique est typique des entretiens d'explicitation (Desgagné, 2001; Vermersch, 1994). Par ailleurs, au fur et à mesure que s'est modifiée la dynamique interactionnelle et que les conversations entre les enseignantes se sont intensifiées, la dynamique des entretiens de groupe s'est rapprochée de celle d'un groupe de discussion (*focus group*), une pratique d'enquête initialement développée en marketing pour recueillir l'opinion des consommateurs à propos d'un produit, de sa commercialisation, ou encore du service qui y est associé. Depuis les premiers travaux de Merton, Fiske et

Kendall (1990), des usages très intéressants de cette pratique dans le cadre de différentes disciplines peuvent être trouvés, notamment en sociologie (par exemple, Frazer, 1988, 1989; Krueger, 1994; Morgan, 1997) et en éducation (par exemple, Larochelle & Désautels 2001). Généralement, les auteurs qui traitent de cette pratique d'enquête présentent les groupes de discussion comme étant des entretiens peu structurés dans le cadre desquels la chercheuse ou le chercheur est plus en retrait, laissant la place à des interprétations plus libres de la part des personnes sollicitées, posant des questions plus ouvertes, et encourageant les interactions qui deviennent la principale source de données pour l'étude. Les derniers entretiens de groupe réalisés avec les enseignantes se rapportent bien à cette définition des groupes de discussion : mon rôle est devenu plus accessoire, davantage de l'ordre de la régulation des échanges. Cette modification de la dynamique des entretiens de groupe dans le sens d'une plus grande prise en charge de la coconstruction de l'objet de préoccupations mutuelles par les praticiennes a favorisé la confrontation des idées et l'expression de désaccords.

### ***Épilogue***

Le mouvement d'autonomisation des enseignantes a pris une ampleur inattendue : au cours de la rencontre-bilan qui a suivi l'étape de l'investigation sur le terrain (janvier 2007), les cinq enseignantes ont demandé à leur direction d'école que les journées réservées à la formation continue dans les années à venir se réalisent selon le type de démarche proposé dans le cadre de cette investigation. De fait, elles ont dit souhaiter que soient mises sur pied des tables d'échange entre pairs autour de différentes thématiques ou problématiques liées à leur pratique. Ainsi, il semble que le type d'accompagnement réflexif offert, même s'il différait des attentes initiales, ait été significatif en termes de développement professionnel pour le groupe d'enseignantes. Considérant que les praticiennes ont contribué à mettre en place de nouvelles activités similaires à la suite du projet, mais sans l'accompagnement d'un « expert », et ce, en s'appropriant un pouvoir par la négociation d'activités signifiantes auprès de leur direction d'école, peut-on penser que la visée d'émancipation (*empowerment*) sous-jacente à l'approche collaborative en recherche ait été atteinte? Au-delà de constituer une méthodologie de recherche pertinente, peut-on envisager l'entretien de groupe comme une pratique favorisant l'établissement d'un rapport émancipatoire au savoir pour les acteurs concernés?

### **Conclusion**

Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe dans le cadre de cette recherche collaborative a permis d'identifier différents processus sociaux ainsi que des

enjeux qui teintent la codéfiniion de la situation d'enquête. Ainsi, comme on l'a vu, la coconstruction de savoirs autour d'un objet de préoccupations mutuelles implique la négociation continue du contrat collaboratif et celle des rôles des uns et des autres. Par exemple, pour la chercheuse, cela a conduit à prendre en considération le positionnement pragmatique de ses partenaires, qui pouvait sembler *a priori* distinct des valorisations académiques, en offrant un compromis (représentation schématique); pour les enseignantes, cela s'est traduit par une prise de risque en s'exposant au jugement de l'Autre, celui de pairs, mais aussi celui d'une chercheuse qui occupe une position différenciée dans l'espace social. Par ailleurs, l'entretien de groupe conduit dans une perspective compréhensive exige, comme on l'a vu aussi, une certaine souplesse en situation qui a peu d'affinité avec des procédures d'entretien standardisées; au fil de l'engagement conversationnel des participantes, il a fallu faire place à l'ajustement d'interprétations ou encore à de nouvelles pistes de réflexion au profit de la fécondité de la démarche de coconstruction.

Par ailleurs, la démarche d'objectivation des entretiens de groupe à laquelle je me suis livrée dans le cadre de cette contribution, bien qu'étroitement liée au contexte de la recherche menée, amène à prendre en considération certaines idées qui dépassent la singularité de cette expérience. La première concerne justement le caractère inévitablement situé de la recherche qualitative. Comme le suggère l'argumentation déployée, les analyses qu'on peut tirer d'une recherche sont à mettre en relation avec la démarche méthodologique, qu'elle soit réalisée par le biais d'entretiens de groupe ou d'autres pratiques d'enquête. Non seulement faut-il prendre acte des référents théoriques / épistémologiques qui sous-tendent l'investigation, mais il faut également interpréter les résultats obtenus en fonction des balises du contrat passé avec les personnes qui participent à la recherche et de sa négociation continue en cours de démarche. La deuxième idée, qui découle de la première, est relative à la réflexivité méthodologique. Comme le soutient Demazière (2008), et à l'instar du regard processuel auquel convie la tradition de l'interactionnisme symbolique, il importe d'analyser comment la situation d'enquête est interprétée par les personnes sollicitées en précisant les conduites qu'elles engagent dans l'interaction avec la chercheuse ou le chercheur, et comment celle-ci ou celui-ci interprète ces conduites et s'engage en fonction des contraintes que peut poser le projet commun. Par conséquent, contrairement au modèle dominant qui conduit à présenter des propos méthodologiques aplatis, finis, lisses, mettant de l'avant un produit « bien emballé », tel que le relève Demazière (2008), il serait souhaitable, pour toutes recherches, d'ouvrir la boîte noire de la démarche d'investigation mise en œuvre et, surtout, de proposer une réflexion sur les processus sociaux qui ont

été à l'œuvre, sur les enjeux qui ont contribué à donner forme aux savoirs scientifiques produits. De manière particulière, et référant à l'idée éloquente d'« objectivation participante » définie par Bourdieu (2003), il me semble important qu'une chercheuse ou un chercheur examine son propre positionnement dans le cadre de la négociation du contrat collaboratif (ou de communication), c'est-à-dire qu'elle ou qu'il élabore une analyse critique et réflexive de son implication dans ce type d'investigation.

## Notes

<sup>1</sup> L'auteure remercie Sylvie Guignon, Matthias Pépin ainsi que Marie-Claude Bernard dont les commentaires constructifs ont permis de clarifier le propos avancé dans cette contribution. L'auteure remercie aussi le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) dont le financement, sous la forme d'une bourse d'excellence, a rendu possible la réalisation de la thèse à partir de laquelle est tiré cet article.

<sup>2</sup> Sur la base des entretiens réalisés auprès des enseignantes ayant collaboré à la recherche, l'évaluation formative est ici conçue tel un processus d'évaluation continu centré sur les progressions différenciées des élèves, qui prend la forme d'un soutien explicite aux apprentissages plutôt que celle d'une sanction.

<sup>3</sup> La fécondité des analyses réalisées dans le cadre de la recherche doctorale repose en grande partie sur la prise en compte des interactions qui se sont manifestées lors des entretiens de groupe : elle a permis de distinguer des conventions de la culture de métier des enseignantes à partir des « manières de faire partagées », des pratiques singulières et créatives telles des routines à partir des « manières de faire admises » et, enfin, des accords pragmatiques permettant de négocier les tensions entre la visée de soutien aux apprentissages de l'évaluation formative, les contraintes institutionnelles et les pressions sociales à partir des « manières de faire contestées ».

<sup>4</sup> Les entretiens individuels, soutenus par les bandes vidéo produites dans les classes, ont servi de contexte préparatoire aux entretiens de groupe; empruntant à la métaphore théâtrale de Goffman (1973), on pourrait dire qu'un statut de « coulisses » leur était conféré dans cette recherche. Les entretiens individuels ont été conduits selon un protocole de rétroaction vidéo que Tochon (1996) nomme une « réflexion partagée », soit une méthodologie semi-structurée qui favorise l'élucidation des savoirs pratiques des praticiens. Dans ce cadre, les enregistrements vidéo de l'action en classe servent à donner une prise aux praticiens pour parler de leur pratique, à ancrer leur réflexion dans l'expérience pour faciliter le travail de coconstruction des savoirs utiles au développement professionnel.

<sup>5</sup> Certains auteurs rapportent une modification graduelle du rapport hiérarchique avec les milieux partenaires de la recherche. Par exemple, Racine et Sévigny (2000) soutiennent que malgré une relation *a priori* intimidante pour les intervenantes d'une maison d'hébergement, engendrée notamment par la terminologie universitaire qu'elles employaient lors des entretiens, le rapport hiérarchique serait devenu moins asymétrique au fil de leur enquête sur le terrain.

<sup>6</sup> Comme le soutient Mishler (1986), les travaux d'Oakley montrent bien que la recherche « hygiénique », c'est-à-dire neutre et objective, est en fait un mythe qui donne du pouvoir. En cela, la chercheuse rejoint d'autres auteurs tels que Haraway (1988) qui fait valoir que mettre de l'avant une recherche « neutre », exempte de « biais », sur la base d'une croyance en une réalité ontologique, est de l'ordre d'une stratégie rhétorique qui sert bien le pouvoir en recherche.

<sup>7</sup> En désignant un petit groupe d'élèves ainsi, en référence à la célèbre bande dessinée *Astérix et les Gaulois* écrite par Uderzo et Goscinny, cette enseignante indiquait qu'après chacune des leçons de groupe, il y a toujours quelques élèves qui demandent une attention particulière, des explications supplémentaires, bref, qui ne comprennent pas suffisamment la leçon dont les modalités initiales sont prévues pour l'ensemble du groupe.

## Références

- Becker, H. S. (1982). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(1), 43-58.
- Brassac, C. (2004). Action située et distribuée et analyse du discours : quelques interrogations. *Cahiers de linguistique française*, 26, 251-268.
- Callon, M. (1999). Ni intellectuel engagé, ni intellectuel dégage : la double stratégie de l'attachement et du détachement. *Sociologie du travail*, 41, 65-78.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, P. (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.
- Campehouth, L. van, Chaumont, J.-M., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Application aux phénomènes sociaux*. Paris : Dunod.
- Charaudeau, P. (1995). Le dialogue dans un modèle de discours. *Cahiers de linguistique française*, 17, 141-178.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Couture, C., Bednarz, N., & Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative : une lecture transversale. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 205-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut national de la recherche agronomique.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustement de sens. *Langage et société*, 123, 15-35.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Éds.). (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2005). *L'entretien collectif* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Dufour, B., Fourez, G., & Maingain, A. (2002). Comment construire une représentation de « sa » ville pour y favoriser l'intégration sociale, dans la perspective de valeurs éthiques? Une méthodologie interdisciplinaire pour des formateurs. *Cahiers pédagogiques*, 9. Repéré à <http://www.fundp.ac.be/universite/asbl/interfaces/revues/cip>.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V., & Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Frazer, E. (1988). Teenage girls talking about class. *Sociology*, 22(3), 343-358.

- Frazer, E. (1989). Feminist talk and talking about feminism : teenage girls' discourses of gender. *Oxford Review of Education*, 15(3), 281-290.
- Geertz, C. (1986). *Savoir local, savoir global : les lieux du savoir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (2 vol.). Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit.
- Guignon, S., & Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs se mettent en mots. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-36.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.
- Hamel, J. (2000). À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point. *Recherches qualitatives*, 21, 3-20.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledge : the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Hunter, F. (1953). *Community power structure. A study of decision makers*. Chapel Hill, NC : University of North Carolina Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus group. A practical guide for applied research* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Laplantine, F. (1995). *L'anthropologue*. Paris : Payot.
- Larochelle, M., & Désautels, J. (2001). Les enjeux socioéthiques des désaccords entre scientifiques : un aperçu de la construction discursive d'étudiants et étudiantes. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1(1), 39-60.
- Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1990). *The focused interview. A manual of problems and procedures* (2<sup>e</sup> éd.). New York : Free Press.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Morrisette, J. (2009a). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Morrisette, J. (2009b). Une perspective interactionniste : un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *Sociologies*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/index3028.html>
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, CH : Les Éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- O'Brien, J., & Kollock, P. (2001). Meaning is negotiated through interaction. Dans J. O'Brien, & P. Kollock (Éds), *The production of reality : essays and readings on social interaction* (3<sup>e</sup> éd.) (pp. 189-205). Thousands Oaks, CA : Pine Forge Press.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique*. Paris : Armand Colin.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2<sup>e</sup> éd.). Sprimont, BE : Mardaga.
- Quéré, L. (1994). Sociologie et sémantique. Le langage dans l'organisation sociale de l'expérience. *Sociétés contemporaines*, 18-19, 17-41.
- Racine, G., & Sévigny, O. (2000). La construction d'une relation de coopération entre des chercheuses et des intervenantes dans une expérience de partenariat. *Recherches qualitatives*, 21, 45-98.
- Roulet, E. (1999). Une approche modulaire de la complexité de l'organisation du discours. Dans H. Nolke, & J.-M. Adam (Éds), *Approches modulaires* (pp. 187-256). Genève : Delachaux et Niestlé.

- Sparks, G. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41, 65-72.
- 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.
- Tochon, F., & Trudel, P. (Éds). (1996). La rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-655.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2006). *De la certitude*. Paris : Gallimard.
- Woods, P. (1992). Symbolic interactionnism : theory and method. Dans M. D. Le Compte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Éds), *The handbook of qualitative research* (pp. 337-404). New York : Academic Press.

*Joëlle Morrissette est professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses travaux s'inscrivent dans les domaines de l'évaluation des apprentissages, de l'interactionnisme symbolique ainsi que des savoirs pratiques, et portent la marque d'une préoccupation particulière pour l'épistémologie de la recherche. Sur le plan méthodologique, elle privilégie les investigations collaboratives sur le terrain par le biais d'entretiens individuels et de groupe avec les enseignantes et les enseignants. Sur le plan analytique, elle aborde ses objets d'étude sous l'angle des interactions qui lient les acteurs de la situation éducative au quotidien, cherchant à rendre compte des significations qu'ils engagent dans ces interactions. À cette fin, et concevant que le sens est indissociable de la manière dont il est produit, elle recourt à des analyses de discours, plus précisément à l'analyse de conversations.*