

# Pour une formation aux entretiens adaptée à la diversité des méthodes

**Marie-Hélène Forget, Ph.D.**

---

Université de Sherbrooke

## Résumé

La formation en méthodologie de recherche qualitative rencontre des enjeux liés à l'adéquation entre la formation octroyée et la réalité du terrain de la recherche qualitative d'aujourd'hui. Cette communication a visé à discuter plus particulièrement de la formation aux entretiens. Partant du fait que l'entretien s'avère très répandu en tant que méthode de production de données qualitatives et qu'il existe maintenant une panoplie de méthodes et de techniques produisant des données de nature différente, cette communication vise à apporter quelques propositions pour une formation axée sur la diversité des méthodes d'entretien. Plus précisément, il sera question du peu de place fait à la formation aux entretiens dans les programmes universitaires de formation à la recherche qualitative et des raisons pour lesquelles une telle formation devrait mieux outiller les chercheurs, avant de proposer certains principes pouvant guider la refonte d'une offre de formation mieux adaptée à la réalité du terrain.

## Mots clés

ENTRETIENS DE RECHERCHE, FORMATION, DIVERSITÉ DES MÉTHODES

## Introduction

L'essor de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales n'est plus à montrer. C'est sa qualité, son potentiel et la richesse de ses méthodes qui ont assuré la reconnaissance qu'on lui attribue désormais (Deschenaux, 2013). L'un des enjeux de cette reconnaissance reste la qualité de la formation des étudiantes et des étudiants en méthodologie de la recherche qualitative. Je voudrais, dans le cadre de ce colloque et à titre d'étudiante de 3<sup>e</sup> cycle, discuter spécifiquement de la formation offerte en ce qui a trait aux méthodes et techniques d'entretien.

Ma contribution vise bien modestement à apporter quelques propositions pour une formation axée sur la diversité des méthodes et techniques d'entretien. Je traiterai d'entrée de jeu de la place et de la diversité des entretiens en recherche qualitative puis de l'offre de formation que l'on trouve dans quelque sept universités francophones québécoises. On verra ensuite que cette diversité

de méthodes entraîne à devoir développer des compétences à choisir, à préparer et à mener des entretiens. Cette diversité entraîne enfin des enjeux relatifs à la capacité des chercheurs à juger de la qualité des recherches qualitatives impliquant la collecte de données par entretien. Il sera enfin question des enjeux que cela suppose pour la formation universitaire à la recherche. Je terminerai en rendant compte du partage de propositions ayant eu lieu en fin de communication sur la question d'une offre de formation qui se voudrait mieux adaptée à la réalité du terrain de la recherche qualitative d'aujourd'hui.

### **La place et la diversité des méthodes d'entretien en recherche qualitative**

L'entretien de recherche, longtemps considéré comme un pis-aller méthodologique particulièrement chez des chercheurs d'épistémologie postpositiviste (Ericsson & Simon, 1993), apparaît aujourd'hui incontournable (Jones, 1999) en sciences humaines et sociales. C'est pour mieux comprendre l'expérience humaine dans tous ses aspects et sa complexité du point de vue de celles et ceux qui la vivent, que les chercheurs qualitatifs optent souvent pour la sollicitation du témoignage des acteurs (Forget & Paillé, 2012) que ce soit en tant que méthode principale ou complémentaire de production de données.

Bien que l'entretien qualifié de « semi-dirigé » reste une démarche d'entretien fréquemment choisie selon l'analyse effectuée par Royer, Baribeau et Duchesne (2009) de 31 articles scientifiques de recherches québécoises en sociologie impliquant le recours à l'entretien, la recension analytique de ces chercheuses a mis au jour une grande diversité de types et d'appellations d'entretiens. Elles ont relevé par exemple des appellations telles qu'« entrevue » et « entretien » qualifié selon le cas de semi-dirigé(e), semi-directif(ve), semi-structuré(e); elles ont également relevé les qualificatifs « en profondeur », « en face à face », « individuel(le) », « informel(le) », « non-directive centrée » et « qualitative ». Elles ont enfin ressorti d'autres types d'entretiens tels que l'entrevue de groupe, l'histoire de vie, le récit expérientiel, le récit d'engagement ou le récit de vie thématique.

Du côté de la recherche portant sur l'activité humaine et la formation, j'ai moi-même recensé, dans le cadre de l'échafaudage de la méthodologie de ma recherche doctorale, un nombre considérable de types d'entretiens visant la verbalisation de l'action et/ou son analyse. Partant de la technique du *think aloud* (ou protocoles verbaux), j'ai pu recenser l'entretien d'explicitation, de *re-situ* subjectif, d'autoconfrontation ou d'autoconfrontation croisée, l'instruction au sosie, le rappel stimulé, l'objectivation clinique, la réflexion partagée, l'entretien critique ou piagétien ou le dialogue pédagogique (Forget, 2013, Forget & Paillé, 2012). À ces méthodes s'ajoutent le récit de pratiques

(Bertaux, 2005) ou l'entretien composite (Mouchet, Vermersch, & Bouthier, 2011). Enfin, Baribeau, Luckerhoff, et Guillemette (2011) ont rapporté une panoplie d'entretiens de groupe tels que le groupe de développement, d'analyse de pratiques, le *focus group*, le groupe de discussion, l'interview de groupe, l'entrevue de groupe, le groupe focalisé ou l'entretien collectif.

Bien qu'un même type d'entretien puisse apparaître parfois sous différentes appellations (Royer, Baribeau, & Duchesne, 2009), ce n'est pas toujours le cas. Les recherches d'approche qualitative foisonnent de méthodes et de techniques de recueil de données discursives très diversifiées, voire tout à fait singulières. Bien des méthodes d'entretien sont issues d'adaptations. Elles ont été réinventées ou créées pour mieux répondre aux besoins, aux particularités ou aux capacités des enquêtés, tout autant que pour correspondre aux conditions particulières à chaque milieu de recherche. Elles ont également fait l'objet d'un développement afin d'entrer en cohérence avec les objectifs spécifiques des chercheurs et avec leurs problématiques de recherche, d'obtenir des données de nature bien spécifique ou de rester en concordance avec l'épistémologie dans laquelle le chercheur s'inscrit (Forget, 2013). Travailler sur le « représenté » par exemple peut être optimisé par le recours à des modes de recueil et de traitement des données qui focalisent sur cette dimension et qui seront potentiellement différents de ce que demande un travail sur le « réalisé » (Forget & Paillé, 2012). Dans le premier cas, le chercheur va solliciter des perceptions, des conceptions, des opinions, des jugements, formulés à partir de la représentation que s'est construite l'acteur à propos des phénomènes étudiés, ce, en appui sur de multiples expériences accumulées. Le chercheur pourra alors choisir, selon le cas, une méthode d'entretien de type compréhensif, sociologique, biographique ou psychosociologique (Forget & Paillé, 2012). Dans le cas de l'étude du réalisé, il s'agira pour le chercheur de tenter d'accéder au vécu subjectif (c'est-à-dire accéder au point de vue de l'acteur) en sollicitant la description du vécu de l'acteur à un moment donné d'une expérience du phénomène étudié : ce qu'il a fait, ressenti, pensé effectivement. Le chercheur va alors plutôt s'orienter vers l'entretien d'explicitation, de *re-situ* subjectif ou d'autoconfrontation (Forget & Paillé, 2012). Même si l'ensemble de ces entretiens peuvent donner accès à du représenté et à du réalisé, on perçoit que les données recherchées ne sont pas de même nature et que si le type d'entretien oriente la nature des données recueillies, la méthode utilisée ne peut être choisie à la légère. Un choix judicieux permet de mieux satisfaire les critères de scientificité de la recherche qualitative que sont la cohérence entre problématique et méthodologie, la recevabilité des données, la transparence des démarches (Lahire, 1993) et la rigueur, ce, dans la collecte aussi bien que dans l'analyse des données qualitatives.

## **L'offre de formation universitaire sur les méthodes d'entretien : des résultats**

Il suffit de consulter les descriptifs de cours de méthodologie offerts dans diverses universités québécoises et de questionner les étudiants à propos de la formation qu'ils ont reçue pour constater le peu de place attribuée aux méthodes recueil de données discursives dans la formation. Pour en rendre compte de manière plus étoffée, j'ai recueilli les fiches signalétiques de programmes de type recherche des 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycle en éducation de sept universités québécoises<sup>1</sup> ainsi que le témoignage de quatre étudiants au doctorat au sujet de leur formation aux méthodes d'entretiens.

En ce qui concerne les fiches signalétiques des programmes, j'ai d'abord sélectionné les cours de méthodologie, de méthodes de recherche, de collecte et/ou d'analyse qualitative et de recherche en éducation dont j'ai importé, dans un tableau en fichier Word, le descriptif des objectifs et contenus. J'ai ensuite relevé les termes référant aux méthodes et techniques d'entretien afin d'apprécier la place attribuée à la formation à l'entretien et à la diversité des méthodes dans l'offre officielle de formation. Les constats sont les suivants :

- La formation officielle spécifique aux méthodes de collecte et aux entretiens en particulier est programmée à la maîtrise.
- La place qu'occupe la formation aux entretiens varie d'une institution à l'autre. Seules l'UQAC, l'UQAM, profil pédagogie, et l'Université de Sherbrooke nomment des types d'entretiens. Dans les autres universités, on trouve plutôt les termes « modalités », « techniques », « outils », « instruments » de collecte de données.
- Aucun cours spécifique à/aux entretiens (même optionnel) n'est offert. Ces contenus sont potentiellement abordés dans les cours de « collecte et d'analyse » (2), « d'analyse qualitative » (2) ou « de méthodologie ».
- Les termes trouvés dans les descriptifs de cours pour désigner l'entretien sont les suivants : « guide d'entrevue », « récit de vie » (2), « entrevue individuelle et de groupe », « histoire de vie », « entrevue ». Ces termes montrent soit une conception large (entrevue), soit plus spécifique (récit de vie) de l'entretien.
- Les méthodes de collecte sont moins désignées dans les descriptifs que les méthodes d'analyse auxquelles les cours sont explicitement dédiés.

Selon les expériences de formation déclarées par les quatre étudiants, il semble se dégager un consensus à savoir que l'entretien de type « semi-dirigé » est présenté comme modèle prototypique d'entretien. La conception de l'entretien véhiculée à travers la formation oriente également vers l'adoption de

certains principes issus, me semble-t-il, d'une vision plutôt postpositiviste de la recherche. Il s'agit par exemple d'une incitation à recourir de manière systématique à un devis d'entretien fixé pour tout le temps que dure la collecte de données, à s'assurer d'établir des conditions de passation les plus uniformes possible, d'éviter au maximum l'interaction entre l'intervieweur et l'interviewé. Or, nombre de méthodologies qualitatives demandent à faire évoluer les devis d'entretien en fonction des analyses (par exemple la théorie ancrée), à effectuer les entretiens dans les milieux de vie des participants (par exemple la recherche de terrain), à interagir de manière libre et engagée avec les interviewés (par exemple l'entretien compréhensif).

Sur le plan pratique, l'exercice consistant à mener un entretien est très souvent demandé dans le cadre de la formation. Or, il semble, selon l'analyse effectuée, servir d'abord à obtenir des données destinées à l'enseignement et à l'apprentissage de méthodes et de techniques d'analyse de données qualitatives. Le développement des compétences d'intervieweur n'est pas visé de manière précise, les considérations concernant la qualité des données produites se trouvent ainsi éludées.

Lorsque la diversité des méthodes est mise au jour, c'est, le plus souvent, de manière fortuite par l'entremise de collègues étudiants qui, dans le cadre de travaux, ont choisi de présenter un type d'entretien particulier, ou alors de manière plus programmée, mais néanmoins restreinte aux préférences du professeur (l'entretien de groupe ou le récit de vie en sont des exemples). Enfin, c'est en fonction de leurs objectifs et problématiques de recherche, de l'intérêt qu'ils cultivent pour ce type de recueil ou par le hasard des rencontres et des opportunités que les étudiants disent avoir été plus ou moins mis en contact avec certaines méthodes plus spécifiques.

Il y a donc un écart entre la réalité du terrain, la diversité des méthodes impliquées dans les recherches en sciences humaines et sociales et ce qui est véhiculé comme conception et comme pratique d'entretien dans la formation. Il convient peut-être alors de combler, du moins en partie, cet écart par une formation axée sur la diversité des méthodes.

### **Des besoins de formation à la collecte de données discursives par entretien**

Trois principes devraient guider une offre de formation axée sur la diversité des méthodes :

1. Former au choix et à l'adaptation des méthodes d'entretien en fonction des spécificités des projets et des contextes de recherche.

2. Permettre le développement de compétences de base à mener des entretiens.
3. Permettre d'acquérir des capacités à juger de la pertinence des méthodes d'entretien choisies et de la qualité des données produites.

Je souligne par ailleurs qu'à la base de ces principes se trouve peut-être la nécessité de réfléchir en amont à la question de l'offre de formation à la collecte de données (qualitatives) dont la qualité, me semble-t-il, devrait être garante de celle de toute recherche qualitative, de la portée de ses résultats et de la pertinence sociale et scientifique des propositions ou des constats qui en découlent. Toute analyse, aussi rigoureuse soit-elle, ne peut produire de connaissances scientifiques valables lorsqu'elle est fondée sur des données de faible qualité.

Le premier principe (former au choix et à l'adaptation des méthodes d'entretien en fonction des spécificités des projets de recherche) implique selon moi d'aborder de manière franche la question de la diversité des méthodes d'entretiens. Chaque recherche appelle à mon sens certaines méthodes plutôt que d'autres. Le choix des méthodes de collecte doit incontestablement se faire de manière minutieuse, entrer en cohérence avec l'objet de recherche et sa problématique sans quoi l'entretien ne peut que produire des données plus ou moins pertinentes par rapport aux spécificités d'une recherche. Un tel travail implique de travailler, à partir de différents scénarios de recherche, l'établissement et le recours à des critères de sélection permettant la justification de ses choix méthodologiques en matière de méthodes d'entretiens.

Le second principe (permettre le développement de compétences de base à mener des entretiens) est évoqué par Lahire (2012) pour qui l'entretien est un travail et sa qualité est garante de celles des données que l'on produit. « Trop souvent, malheureusement, les chercheurs s'improvisent intervieweurs, croyant qu'il est assez aisé de faire parler les gens » (Poupart, 2012, p. 61), alors qu'« il est faux de croire que les enquêtés sont tous immédiatement en mesure de parler de ce qu'ils font » (Lahire, 2012, p. 23). Ils ont besoin d'être guidés, ce qui demande des compétences qui doivent être développées. Lahire (2012) et Poupart (2012) s'entendent sur ce point et parlent de compétences sociales et interpersonnelles, techniques et réflexives :

1. Compétences sociales et interpersonnelles : entrer en interaction, maîtriser les règles de sociabilité propres aux divers milieux sociaux, établir le bon rapport de proximité avec l'interviewé, établir un lien de confiance et de collaboration, etc.

2. Compétences techniques : connaître et maîtriser les techniques d'interrogation propres à la méthode choisie, systématiser la démarche en respectant sa nature, négocier le contrat, écouter, tenir compte des conditions, etc.
3. Compétences réflexives : mettre l'entretien en rapport continu avec les impératifs de la recherche, rester attentif à ce que l'on fait, précisément, en cours de réalisation, se réajuster, noter les transitions et les digressions inhérentes à toute rencontre entre personnes, etc.

Ces compétences sont cruciales si l'on souhaite obtenir des données les plus fines, les plus denses et les plus pertinentes possible en fonction de la problématique d'une recherche. Solliciter la parole des personnes demande du doigté : sans une bonne maîtrise de l'entretien choisi et sans une bonne dose d'empathie, c'est l'opportunité de la « rencontre » avec l'autre, au cœur de tout entretien, qui se voit compromise et avec elle, la qualité des données produites.

Un troisième principe de formation m'est apparu de manière beaucoup plus implicite et me semble important : tout étudiant et tout chercheur devraient être en mesure de juger de la qualité des recherches qu'ils consultent et des résultats dont ils se servent dans leurs propres recherches. Pour y parvenir, une bonne connaissance des « familles » d'entretien et de leurs spécificités me semble incontournable. Idéalement, la formation devrait s'orienter vers la pratique guidée d'entretiens. Je le dis parce que mon expérience de formation pratique en entretien d'explicitation (Vermersch, 2006) a complètement transformé l'idée que je m'en étais faite au départ par la seule lecture de l'ouvrage de Vermersch (2006). La formation pratique m'ayant amenée à interroger, à être interrogée et à observer des conduites novices et expertes de ce type d'entretien m'a permis non seulement de développer mes compétences à mener de tels entretiens, mais également à juger de la valeur et de la pertinence de la méthode, à comprendre dans quelles conditions cette méthode est utile et quel type de données il permet de produire. On voit poindre le fait que ces trois principes sont interreliés et que la pratique ne peut être évitée : elle constitue en fait un vecteur de formation des plus efficace.

### **Propositions didactiques pour la formation aux entretiens de recherche**

Le temps et l'espace impartis à la formation en méthodologie sont restreints. Beaucoup est à faire et tout est important. Les collègues qui ont accepté de me partager leur expérience de formation à la méthodologie de la recherche sont unanimes sur un point : la formation en méthodologie qu'ils ont reçue est d'une grande qualité. Néanmoins, ils pensent que la formation à la recherche qualitative n'obtient pas toute l'attention qu'elle mérite. Plus spécifiquement, la

formation à la collecte de données qualitatives (et quantitatives) devrait obtenir une place plus grande au sein de l'offre de formation parce que la qualité des données va de pair avec la qualité, la cohérence et la pertinence des résultats qui découlent de leur analyse. Et, parce que les méthodes d'entretiens sont de plus en plus diversifiées et qu'elles prennent une place importante dans la recherche en sciences humaines et sociales, une formation axée sur la diversité des entretiens apparaît cruciale.

Comment faire, concrètement, pour trouver l'espace d'offrir une formation aux méthodes d'entretien qui puisse s'appuyer sur les principes énumérés plus haut? Quelles pourraient être les modalités d'une telle offre? Comment composer avec les contingences de programmes de formation à la méthodologie déjà chargés? Profitant de ce colloque, j'ai voulu mettre à profit l'expertise et l'expérience des participants en ouvrant la discussion et en sollicitant une mise en commun d'idées afin de conclure ce texte et ma communication sur un partage de propositions. Pour encadrer cet échange, j'ai proposé de réfléchir à partir de trois entrées que sont les ressources didactiques, les approches didactiques et la programmation de l'offre de formation.

Sur le plan des ressources, les participants au colloque ont d'abord évoqué les ressources documentaires, celles spécifiquement qui permettraient d'apprécier la diversité des méthodes et la nature des données qu'elles prétendent pouvoir produire. Pensons à des notes de synthèse, à des numéros thématiques de revues spécialisées en méthodologie ou à des articles présentant cette panoplie selon un certain regroupement des méthodes en « familles ». Un tel regroupement ferait ressortir les spécificités de chacune d'entre elles, offrirait une certaine logique d'organisation et réduirait la quantité d'entretiens à présenter (voir par exemple Forget, 2013; Forget & Paillé, 2012). La communauté scientifique est donc appelée à répondre à ce besoin en soumettant des textes sur le sujet. Des ressources humaines sont également disponibles, certains professeurs s'étant beaucoup intéressés à ces méthodes sur les plans théorique et pratique, et ayant développé des compétences certaines de par les recherches qu'ils mènent sur le terrain. Solliciter leur expertise à titre de conférencier par exemple, dans le cadre de la formation créditée, semble tout à fait pertinent. Une offre de formation à la recherche qualitative et aux méthodes d'entretiens peut également s'appuyer sur une formation non créditée : des conférences ou des ateliers par exemple, comme ceux que l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) offre à ses membres. Enfin, les ressources didactiques visant à soutenir les professeurs et professeurs qui ont la charge de cette formation semblent limitées. Il pourrait être intéressant, pour la communauté de pratique que constitue le corps professoral, de dénicher de telles ressources ou de créer une sorte de « didacthèque » regroupant des

ressources documentaires et didactiques telles que des entretiens audio ou vidéo, ou des verbatims libres de droits, chacun des types pouvant être adossé à un cadrage théorique documenté.

Dans le cadre de ma communication à ce colloque, la question des approches didactiques en formation aux entretiens a justement souligné l'intérêt de travailler avec des matériaux authentiques collectés par l'étudiante ou l'étudiant ou qui lui sont fournis. Aussi, le recours à des études de cas a été signalé par des étudiantes assistant à la communication comme étant une approche très formatrice. Ce dispositif aurait l'avantage de contextualiser le recours à l'entretien et pourrait permettre un travail sur les capacités à choisir la bonne méthode d'entretien et à l'ajuster aux impératifs du contexte. Les exercices supervisés, le modelage de la conduite d'un entretien ainsi que les ateliers pratiques réalisés dans le cadre de la formation créditée ont également été mentionnés comme ayant beaucoup de potentiel formateur et comme étant très appréciés de la part des étudiantes et des étudiants.

Plus que de recourir à des activités axées sur l'analyse et la pratique, la professeure Anne-Marie Tougas de l'Université de Sherbrooke a fait part, dans le cadre de ce colloque, de l'approche par problème (Hmelo-Silver, 2004) qu'elle préconise elle-même dans le cadre d'un cours de méthodologie offert aux étudiantes et étudiants du 1<sup>er</sup> cycle en psychoéducation, approche qui pourrait s'avérer des plus pertinente pour des cours de collecte et d'analyse de données qualitatives. Cette approche propose de recourir à des « scénarios » qui reproduisent ou décrivent des situations de pratique authentiques posant un certain nombre de problèmes. Après l'analyse du scénario, analyse réalisée par des étudiantes et étudiants sous la supervision du professeur, on amène les formés à se documenter, à partager leur recherche et à construire des connaissances nécessaires à la résolution du problème posé. Une telle approche permet de mon point de vue de rencontrer les premier et troisième principes énumérés plus haut que sont « former au choix et à l'adaptation des méthodes d'entretien en fonction des spécificités des projets et des contextes de recherche » et « permettre d'acquérir des capacités à juger de la pertinence des méthodes d'entretien choisies et de la qualité des données produites ». Cette approche permet également de rapprocher la formation aux réalités de terrain qui nous attendent.

Outre les opportunités offertes aux étudiantes et aux étudiants des cycles supérieurs de se joindre à des équipes de recherche et d'expérimenter diverses méthodes de collecte de données, dont des entretiens de divers types, les occasions de mener des entretiens semblent plutôt rares. L'organisation de la formation aux entretiens gagnerait à ce que soit reconsidérée la place octroyée

à celle, si importante, de la collecte de données qualitatives, le plus souvent jumelée, voire occultée par celle de l'analyse des données. Au risque de me répéter, on ne peut faire fi de la question de la qualité des données collectées lors d'entretiens, elles-mêmes tributaires des compétences du chercheur en la matière, surtout parce qu'elles sont en grande partie garantes de la qualité des résultats des recherches qui recourent à ce type de méthodologie.

En somme, faciliter l'accès à des ressources de formation, soutenir les formateurs dans leur appropriation d'approches didactiques qui permettent aux formés de s'approcher de la réalité du terrain et organiser une offre de formation qui valoriserait davantage la thématique de la collecte de données, et celle plus spécifique de la diversité des méthodes d'entretiens et de la qualité des données produites, permettraient de rejoindre les principes énumérés plus haut, principes auxquels nos universités adhèrent déjà.

### **Conclusion**

Lahire (2012) compare la conduite d'un entretien à un travail artisanal. Conséquemment, la formation à la conduite d'entretiens doit comprendre un volet pratique et accompagné plus développé. Cette proposition peut paraître idéaliste, voire utopiste si l'on ne précise pas que toute formation universitaire aux entretiens, aussi bonne soit-elle, ne peut garantir le développement de compétences et l'acquisition de connaissances pratiques et critiques sur l'ensemble des méthodes d'entretiens existants aujourd'hui. Or, cette panoplie de méthodes d'entretien soulève des enjeux de formation que l'on ne peut, à mon avis, pas mettre de côté : le choix judicieux du type d'entretien, voire son adaptation appropriée à chaque recherche, assure la cohérence d'une recherche; de bonnes compétences à mener le type d'entretien choisi assurent la qualité, la densité et la profondeur des données qualitatives produites; la capacité à juger de la pertinence des choix méthodologiques et de la qualité d'un entretien de recherche assure la vigilance scientifique nécessaire à l'exercice de la profession de chercheur. En appui sur les propositions énoncées par les participants à ce colloque lors de cette communication, il apparaît qu'une formation tout autant théorique que pratique, axée sur la diversité des méthodes d'entretiens est non seulement souhaitable, mais également possible, en témoignent certaines actions déjà entreprises en ce sens au sein de la formation universitaire. Et aux dires des premiers concernés par les enjeux d'une telle formation, les étudiantes et étudiants, c'est la pratique fréquente et variée ainsi que la réflexion guidée par le maître sur cette pratique qui contribuent le mieux au développement de compétences nécessaires au chercheur qualitatif d'aujourd'hui et de demain.

## Note

<sup>1</sup> Il s'agit de l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, et plusieurs Universités du Québec (UQ), dont celles d'Abitibi-Témiscamingue (UQAT), de Chicoutimi (UQAC), de Trois-Rivières (UQTR), de Rimouski (UQAR) et de Montréal (UQAM).

## Références

- Baribeau, C., Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2011). Introduction. Popularité de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 1-6.
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- Deschenaux, F. (Éd.). (2013). La reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques. *Recherches qualitatives*, 32(1).
- Ericsson, K.- A., & Simon, H.- A. (1993). *Protocol analysis : verbal reports as data*. Cambridge : The MIT Press.
- Forget, M.- H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80.
- Forget, M.- H. & Paillé, P. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1(1), 72-83.
- Hmelo-Silver, C. (2004). Problem-based learning : what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Jones, R.- A. (1999). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses de l'Université de Lyon.
- Lahire, B. (2012) Chercheurs en collectif, entretiens en commun. Propos recueillis par Nadège Broustau et Florence Le Cam. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1 (1), 20-29.
- Mouchet, A., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo. *Savoirs*, 27, 87-105.
- Poupart, J. (2012). L'entretien de type qualitatif. Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. Propos recueillis par Nadège Broustau et Florence Le Cam. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1 (1), 60-70.

Royer, C., Baribeau, C., & Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous? Un panorama des usages. *Recherches qualitatives, Hors-série, 7*, 64-79.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.

*Marie-Hélène Forget est diplômée de l'Université de Sherbrooke. Elle a réalisé un doctorat en didactique du français portant sur l'apprentissage de l'écriture de justifications chez des élèves plurilingues en classe de français au secondaire québécois. Elle s'intéresse aux approches actionnelles, aux méthodologies qualitatives et à la production de données par entretien permettant, par la verbalisation, l'accès à la dimension privée du vécu de l'action chez les jeunes apprenants.*