

Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif

Joëlle Morrissette, Ph.D.

Université de Montréal

Résumé

L'approche collaborative en recherche est une méthodologie d'intervention qui s'inscrit dans le cadre plus général des recherches dites participatives. Sa visée est celle d'un rapprochement entre le milieu de la recherche et celui de la pratique professionnelle. Dans cette perspective, elle suppose d'offrir à des praticiens des activités réflexives susceptibles de leur servir d'occasion de développement professionnel dans le cadre d'une démarche formelle de production de savoirs scientifiques. Cette réflexion rétrospective sur ma démarche doctorale (CRSH 2005-2008) a pour but d'examiner la façon dont j'ai traduit cette double visée de l'approche collaborative auprès d'un groupe d'enseignantes du primaire. Plus précisément, j'examine les implications méthodologiques de ce type de recherche en illustrant comment elles se sont concrétisées dans le cadre de la démarche d'exploration sur le terrain. Pour ce faire, je rapporte des événements situés « en coulisses » desquels j'ai dégagé des savoirs d'expérience pour le chercheur collaboratif.

Mots clés

APPROCHE COLLABORATIVE, IMPLICATIONS MÉTHODOLOGIQUES, COULISSES DE LA RECHERCHE, AJUSTEMENTS ET NÉGOCIATIONS, FICELLES DU MÉTIER DE CHERCHEUR

Introduction

Depuis plusieurs années émerge un questionnement sur l'arrimage entre le développement de la recherche et les préoccupations des milieux de pratique. L'approche collaborative en tant que modèle de recherche/formation offre une réponse possible en proposant une démarche en deux volets : l'un se rapporte à une activité formelle de recherche et l'autre de développement professionnel pour des praticiens, en vue de la production d'un savoir négocié au carrefour des valorisations et éléments de légitimité des deux parties en cause. Si ce type de recherche participative (Anadón, 2007) vise une interfécondation de ces deux communautés, cela ne va pas de soi comme l'ont déjà rapporté certains (par exemple, Bourassa, Leclerc, & Fournier, 2010), en raison des enjeux et intérêts qui sont souvent divergents car liés à des exigences différentes. De fait, les chercheurs sont davantage préoccupés par des questions relatives à la

production de savoirs, telles que précisées par Van der Maren (2011) : comment assurer la validité de la recherche? comment assurer la cohérence théorique de la recherche? quels moyens méthodologiques permettent d’appréhender l’objet d’étude? etc. Les praticiens, quant à eux, sont davantage concernés par des questions de l’action : de quelles responsabilités témoigner qui finalisent, organisent et rendent légitime l’action? quelles manières d’agir, quelles conventions respecter pour que l’action soit reconnue? quels usages spécifiques des outils du métier permettent le résultat recherché? Ainsi, comment en arriver la coconstruction d’un savoir professionnel négocié, reconnu par les deux communautés?

Cette question a fait l’objet de plusieurs contributions jusqu’à aujourd’hui (par exemple, Desgagné, 2007; Desgagné & Bednarz, 2005; Morrissette & Desgagné, 2009), et tout en construisant sur celles-ci, je souhaite ici apporter un autre type d’éclairage en livrant une réflexion rétrospective à partir des « coulisses » de la recherche collaborative doctorale que j’ai conduite (Morrissette, 2010). Comme on le verra, des événements situés « en marge » de la démarche permettent de saisir les enjeux méthodologiques de ce type de recherche, notamment en regard des aspects qui doivent être négociés au profit d’une harmonisation des attentes des deux communautés concernées. Dans cette optique, je présenterai d’abord les assises théoriques qui m’ont servi de préparation au terrain, de même que les implications méthodologiques en découlant. Puis, je présenterai le dispositif collaboratif proposé à un groupe d’enseignantes du primaire pour formaliser leur savoir-faire en matière d’évaluation formative des apprentissages. Ces trois parties serviront de cadre permettant de contextualiser les coulisses de la recherche, soit des événements qui montreront comment a été négociée la double visée de l’approche collaborative dans le contexte où il fallait harmoniser les contingences d’études de 3^e cycle et les enjeux et intérêts des enseignantes. Enfin, en guise de conclusion, je proposerai quelques « ficelles du métier », pour reprendre l’expression de Becker (2002), c’est-à-dire certains des savoir-faire que j’ai dégagés de mon expérience du terrain.

La recherche collaborative : quelques assises théoriques

La recherche collaborative est une méthodologie d’intervention qui prend part à la tendance de plus en plus affirmée en recherche qualitative à donner plus de contrôle aux acteurs qui collaborent avec les chercheurs (*empowerment*), c’est-à-dire à l’idée de favoriser leur habilitation, voire leur affranchissement par l’entremise d’un pouvoir renégocié dans la démarche de coproduction de savoirs. En effet, l’horizon de cet effort collectif est celui de pratiques de recherche plus démocratiques en intégrant, selon différentes modalités, le point

de vue des acteurs concernés à la coconstruction de savoirs sur leurs pratiques dans le cadre d'une démarche formelle de recherche.

S'il existe différents modèles de recherche collaborative, celui qui a influencé ma recherche doctorale prend plus particulièrement appui sur l'approche développée par Desgagné (1997, 2001) et s'ancre à la problématique de la reconnaissance des savoirs de la pratique, comme les propositions méthodologiques de nombre d'auteurs (par exemple, Darré, 1999). Il souscrit en particulier au modèle d'acteur mis de l'avant dans les travaux fondateurs de Schön (1994), soit le « praticien réflexif » et son savoir d'action « caché » dans l'agir professionnel. Selon l'auteur, la construction du savoir d'action relèverait d'un processus incessant de résolution de problèmes, à partir des situations surprenantes rencontrées par le praticien et qui l'engagent dans une expérimentation visant à les « traiter », à la faveur d'un va-et-vient entre action et réflexion. Durant ce processus, il s'opèrerait une forme de rupture par rapport aux actions qu'il effectue habituellement, qui l'amène à réfléchir aux problèmes qui se présentent pour pouvoir les construire. La poursuite de l'expérimentation permettrait de comprendre ce qui se passe d'une manière différente, de transformer les situations problématiques et, éventuellement, de les résoudre. C'est au cours de cette expérimentation globale menée par le praticien, au cours de cette « conversation réflexive », que se créerait le savoir d'action qui, cumulé au fil de l'expérience, en vient à constituer un répertoire d'actions dans lequel il peut puiser pour mieux comprendre une situation non-familière qui se présente à lui. Ainsi, une fois « traitée », chaque situation problématique finirait par se transformer en routine d'action.

Le modèle d'acteur réflexif de Schön (1994) renvoie à un nouveau rapport entre recherche et pratique, rapport qu'endosse l'approche collaborative. De fait, l'auteur critique le modèle de la science appliquée selon lequel les milieux de la pratique professionnelle sont les [simples] terrains d'application de savoirs préfabriqués en milieu universitaire. Comme le relève l'auteur, derrière ce modèle se cache une distinction importante au plan des statuts entre les chercheurs et les praticiens :

[...] cette division de la tâche reflète une hiérarchie dans les types de savoirs et, partant de là, une hiérarchie dans les statuts. À ceux qui créent de nouvelles théories, le haut de la pyramide, et le bas à ceux qui les appliquent (Schön, 1994, p. 62).

En réaction à ce rapport asymétrique, Schön propose une épistémologie de la pratique qui conduit à concevoir que le praticien est aussi un chercheur dans son contexte. De fait, son agir professionnel lui inspire une recherche qui le met en contact direct avec des matériaux qui échappent bien souvent à toute

personne qui est extérieure au contexte. Ainsi, il est actif dans la définition du problème qu'il rencontre : il cerne les points sur lesquels il portera son attention et détermine le contexte dans lequel il mènera son investigation; il impose une cohérence à la situation problématique en orientant le sens de sa résolution. Bref, Schön suggère que le praticien maîtrise un certain art pour traiter les situations incertaines rencontrées, qu'il est détenteur de savoirs qui lui permettent de faire face aux phénomènes singuliers et complexes qui caractérisent la pratique professionnelle. Cette reconnaissance de la réflexivité du praticien invite à un rapport moins asymétrique face à la production de savoirs.

Voilà donc présentée de manière synthétique quelques influences théoriques qui m'ont servi de préparation au terrain. Comme il en sera question dans la suite, pareil modèle d'acteur, qui repose sur l'idée selon laquelle le praticien possède *déjà* des savoirs d'action, ne saurait endosser une recherche/formation visant un changement de pratiques; en toute cohérence, la visée est plutôt celle de l'explicitation du savoir d'action, celui qui est « caché » dans l'agir professionnel suivant Schön, ce qui suppose certaines implications méthodologiques.

Les implications méthodologiques d'un modèle d'acteur réflexif

D'abord, comme argument Desgagné et Bednarz (2005), afficher l'idée de « collaboration » ne peut se réduire à faire simplement appel à des praticiens pour la recherche qui seraient alors considérés comme de simple informateurs. *A contrario*, ceux qui sont sollicités doivent s'engager à explorer un aspect de leur pratique et à en livrer leur compréhension en contexte. En d'autres mots, ils doivent se mettre en démarche de recherche, avec le chercheur, pour éclairer l'objet de préoccupation mutuelle.

Mais l'idée de « collaboration » va plus loin : elle renvoie à un rapport de complémentarité entre praticiens et chercheur, à la reconnaissance mutuelle d'une expertise au service d'une meilleure compréhension de l'objet de préoccupation (Desgagné, 1997). Comme on l'a vu, les praticiens ont une connaissance en contexte de l'objet; il convient donc de la partager et, si possible, d'accepter de l'interroger entre pairs qui possèdent les codes du métier, les conventions qui constituent les savoirs de leur groupe (Becker, 2002). Quant au chercheur, il est détenteur de certains éclairages théoriques qu'il peut mettre à profit lors des activités d'exploration; il est garant de la démarche et surtout de son ajustement en situation, afin que celle-ci soit constamment pertinente, tant pour le volet recherche que pour le volet formation. Et c'est là que réside la principale implication méthodologique – et donc le principal défi à relever – d'une recherche collaborative : assurer ce que

Dubet (1994) appelle la « double vraisemblance ». Il s'agit en fait de comprendre que les critères de rigueur et de pertinence sont distincts pour les deux communautés en cause, et d'être sensible à ces deux systèmes de significations. Pour ce faire, il convient d'élaborer un dispositif composé de méthodes dont la fécondité est reconnue par les pairs chercheurs en vue de la formalisation de savoirs tacites, méthodes qui constituent également des activités de développement professionnel pour des praticiens souhaitant poursuivre une réflexion autour de l'objet de préoccupation mutuelle.

Enfin, toujours selon le modèle de recherche collaborative présenté ici, le matériau d'analyse s'élabore sur la base des significations que les participants accordent à leurs activités et expériences en relation étroite avec leurs contextes de réalisation. Préférentiellement, ces significations sont coproduites et négociées par un groupe de praticiens, l'hypothèse épistémologique sous-tendue renvoyant à l'idée selon laquelle les négociations sociodiscursives favorisées par les discussions entre pairs seraient porteuses des savoirs utiles aux activités quotidiennes organisées (Morrisette, Mottier Lopez, & Tessaro, sous presse). En ce sens, le matériau d'analyse est coconstruit par le biais d'une réflexion partagée sur l'expérience, *dans* et *par* l'interaction entre pairs qui ont une légitimité pour questionner les pratiques en raison de leur connaissance contextuelle du terrain. Il s'agit ainsi de créer les conditions pour que soit livré le code de la pratique au travers d'un arbitrage de points de vue.

Des activités réflexives pour favoriser la formalisation du savoir tacite de praticiennes

Ma recherche doctorale (CRSH, 2005-2008) a théorisé le savoir de terrain d'un groupe de cinq enseignantes du primaire en matière d'évaluation formative des apprentissages. Pour ce faire, je leur ai proposé une démarche collaborative s'étalant sur six mois composée de trois types d'activités réalisés en alternance, visant à leur permettre d'explicitier leurs pratiques et d'en négocier le sens.

Le contrat collaboratif impliquait d'abord 1) d'examiner trois bandes vidéo produites dans leur classe afin d'identifier d'éventuels épisodes d'évaluation formative et 2) d'explicitier ceux-ci lors de trois entretiens individuels (trois par enseignante). L'observation commentée des gestes posés s'appuyait sur un protocole de rétroaction vidéo semi-structuré dans le cadre duquel chercheur et praticien collaborent à la conceptualisation de la pratique professionnelle et à la mise en mots des savoirs pratiques (Vinatier, 2010). Dans cette optique, les questions posées visaient les raisons pour lesquelles les épisodes ont été retenus et la description des pratiques observées en relation avec le contexte particulier dans lequel elles s'inscrivaient. Dans ce cadre,

j'étais partie prenante, dans l'interaction, de cet effort de conceptualisation entrepris par les enseignantes. Ces deux premiers types d'activité étaient réalisés en alternance avec cinq entretiens de groupe pendant lesquels les enseignantes 3) ont rapporté les épisodes ciblés et commenté ceux narrés par leurs pairs. En fait, ces espaces d'intersubjectivité étaient le lieu d'une activité collective de production de sens, leur permettant de négocier les significations de leurs pratiques d'évaluation formative. Dans cet autre contexte de sollicitation, la médiation que j'ai offerte visait à engager une collaboration entre les enseignantes dans la conceptualisation de la pratique, les thématiques abordées étant majoritairement tributaires de celles qui retenaient leur attention au regard de l'objet de préoccupation mutuelle.

Du point de vue du développement professionnel, cette démarche a eu plusieurs retombées (Morrisette, 2012). D'abord, lorsque les enseignantes ont visionné pour elles-mêmes des bandes vidéo tirées de leur pratique quotidienne pour y repérer des épisodes d'évaluation formative, en fait, elles ont *scénarisé un « faire »*, car elles ont identifié des indices de leur propre pratique en dégageant les éléments structurants qui ont permis de mettre en relief une évaluation formative pratiquée dans le cours de l'action. Du coup, elles se sont offert une compréhension d'une action singulière, en dialoguant avec la situation ciblée. Ensuite, lorsque les enseignantes ont présenté des épisodes d'évaluation formative dans le cadre des entretiens individuels en explicitant l'action, elles ont *généralisé un « faire »* par des processus de mise en relation, de recouplement, de distinction. En effet, le déploiement de la reprise réflexive de leur action *par* et *pour* elles-mêmes a permis d'analyser les conditions entourant les épisodes ciblés en termes de ressources, de contraintes et d'enjeux, les conduisant inévitablement à établir des relations avec des cas semblables, tirés de leur pratique quotidienne, tout en prenant acte de leurs particularités contextuelles. Enfin, lorsque les enseignantes ont rapporté l'analyse de leurs pratiques lors des entretiens de groupe, elles ont *validé un « faire »*. En effet, en partageant des épisodes d'évaluation formative préalablement identifiés sur les bandes vidéo, mais aussi en commentant et questionnant ceux rapportés par leurs pairs, elles ont testé leurs façons de faire auprès de collègues qui ont également une connaissance des enjeux et tensions de la pratique. Ce faisant, elles se sont offert notamment un enrichissement par la mise en commun, certaines ayant emprunté les démarches d'évaluation formative des autres pour enrichir leur propre répertoire d'action.

Du point de vue de la recherche, ces activités réflexives ont conduit, d'une part, à formaliser le savoir tacite sous-jacent à leurs « manières de faire »¹ instrumentées et non instrumentées et, d'autre part, dans un registre

plus conceptualisant, à proposer une théorisation du territoire symbolique de l'évaluation formative au regard de différentes zones du savoir enseignant².

Les coulisses de la recherche collaborative

La suite de cet article vise à offrir une contribution méthodologique à l'approche collaborative par l'examen des coulisses de ma recherche doctorale, un exercice qui a favorisé le développement d'une réflexivité critique autour des enjeux et implications méthodologiques de ce type de recherche. C'est donc sur un mode narratif plus incarné que je me propose de rapporter certains événements qui se sont passés « en marge » de la recherche formelle et qui, pour la doctorante que j'étais, ont été relativement surprenants.

Une recherche/formation à (re)négocier

Envisager une recherche/formation s'étalant sur plusieurs mois implique d'intéresser une direction d'école au projet, de même que des enseignants. Les questions légitimes auxquelles un doctorant(e) doit se préparer à répondre sont « Pourquoi j'attribuerais un montant important du budget de l'école à ce type de formation? » et « Pourquoi je m'investirais comme enseignant(e) dans une démarche qui me demandera du temps au-delà des heures régulières de travail? » Également, en ce qui concerne les choix méthodologiques que j'avais faits pour favoriser l'explicitation des pratiques, il était logique d'anticiper que la vidéoscopie allait être difficile à accepter, car potentiellement intimidante, nonobstant le justificatif théorique que je savais présenter.

Le financement à assurer

J'ai eu la chance d'avoir comme interlocutrice une directrice d'école ayant déjà œuvré comme orthopédagogue. L'objet de la formation, soit l'évaluation formative qui vise le soutien différencié des apprentissages, l'a d'emblée intéressée. Le plus difficile a été de négocier le dégageant des enseignantes de leur classe pour les entretiens de groupe, les deux autres activités n'exigeant pas de financement particulier. Au printemps 2006, j'ai pu la convaincre de dédier un montant de son budget pour la tenue précise de ces activités. Lorsque j'ai repris contact avec elle à la fin du mois d'août, un mois avant le début des activités, j'ai eu la surprise d'entendre qu'elle avait d'autres priorités et que je devrais par conséquent me débrouiller autrement pour assurer la tenue de ces activités. Lors d'une nouvelle rencontre, et j'ai dû à nouveau faire la démonstration de l'intérêt de mon projet en tant que formation continue. À force d'argumenter et de proposer mes services pour des suites au projet, impliquant les autres enseignants de l'école, nous avons trouvé un terrain d'entente. J'ai jugé légitime son souci de voir le montant investi rejaillir sur les autres membres de l'équipe-école.

La perte d'une collaboratrice potentielle et une enseignante qui rappelle les exigences de l'action

Initialement, six enseignantes se sont montrées intéressées au projet, et je les ai réunies à la fin du mois de juin 2006 pour une rencontre préparatoire. Tel que je l'avais anticipé, l'utilisation prévue de la vidéoscopie a été difficilement acceptée. À force d'en discuter, nous avons convenu de faire un essai, ce qui impliquait de trouver au besoin un autre moyen pour favoriser la discursivité de leur savoir tacite en matière d'évaluation formative. Or, je n'ai pas eu à le faire, car elles ont beaucoup apprécié de se voir sur la bande vidéo qui leur donnait matière à réflexion en tous genres. Néanmoins, cette modalité à laquelle je tenais en fonction de ma préparation théorique a coûté la perte de l'une des enseignantes qui s'est retirée du projet dès le lendemain de la rencontre préparatoire.

Par ailleurs, toujours lors de ce premier contact, la chercheuse en devenir que j'étais a été rappelée à l'ordre : l'une des enseignantes m'a reflété les exigences de l'action (Van der Maren, 2011). Elle m'a dit avec aplomb dans le ton : «Ça a besoin d'être pratique ton affaire! On n'est pas là pour pelleter des nuages!» Je pense que l'enseignante signifiait par là que le vocabulaire [trop universitaire] que j'ai employé pour expliquer les modalités de la démarche lui faisait croire que mes préoccupations étaient *a priori* uniquement celles d'une chercheuse déconnectée des enjeux de la pratique.

Ainsi, cette recherche collaborative a fait l'objet d'une (re)négociation avec les personnes concernées, tant en ce qui a trait aux conditions dans lesquelles allait s'inscrire la démarche qu'en ce qui a trait à l'implication – à ne jamais prendre pour acquise – des enseignantes.

Un environnement et une technique à assurer

Le bon déroulement d'une recherche collaborative repose en grande partie sur des aspects qu'on tend à sous-estimer, dont l'environnement physique et le matériel technique. On le comprendra, pour que des enseignants se sentent autorisés à parler de leurs pratiques, on doit pouvoir jouir de locaux qui préservent une certaine intimité, qui assurent la tranquillité favorisant la concentration. Également, le matériel technique (caméra, ordinateur, enregistreur audio, etc.) est nécessaire pour le bon déroulement des entretiens ainsi que pour l'analyse des données en continu qui permet de recadrer la démarche au fur et à mesure.

Le problème des locaux

Jamais je n'aurais imaginé l'ampleur du problème de locaux et de la tranquillité pour la tenue de nos rencontres. Lors des entretiens individuels dans les classes,

alors que les élèves étaient sous la responsabilité d'autres membres du personnel de l'école, il s'est trouvé à chaque fois d'autres intervenants (membres du personnel ou élèves) pour venir chercher des objets quelconques, pour solliciter une discussion avec l'enseignante qui était avec moi, etc.; il était fréquent d'avoir le concierge qui passait le balai autour de nous. En outre, les enseignantes se faisaient appeler assez régulièrement par la secrétaire de l'école pour toutes sortes de considérations, ce qui interrompait aussi le cours de la conversation et, par conséquent, en brisait le fil conducteur. Lors de la tenue des entretiens de groupe, la même situation se répétait, qui plus est, elle était pire. De fait, nous avons eu à changer de local fréquemment, en plein entretien, pour le laisser libre à la tenue d'autres types de réunion, et ce, bien que nous l'ayons effectivement réservé.

Une caméra déficiente qui encoure la perte d'une heure d'enregistrement

Mon budget d'étudiante ne m'ayant pas permis d'acheter le matériel pour filmer dans les classes et capter les entretiens, j'ai emprunté une caméra à l'université. J'ai appris trop tard que les techniciens ne vérifiaient pas l'état des appareils entre deux prêts. En conséquence, j'ai perdu une heure d'entretien de groupe en raison d'un mauvais paramétrage des fonctionnalités de la caméra. Lors des entretiens subséquents, j'avais deux caméras et un enregistreur audio qui captaient le son!

En fait, lorsqu'on est doctorant, on est tellement préoccupé par le contenu, par la direction théorique de la démarche collaborative, qu'on pense moins aux aspects techniques qui sont pourtant cruciaux pour le bon déroulement de celle-ci.

Des « positions de savoir » à ajuster en continu

Comme je l'ai écrit dans une autre contribution (Morrisette & Desgagné, 2009), dans ce type de recherche, la collaboration est conçue comme une négociation de « positions » devant le savoir à construire de la part des acteurs qui interagissent entre eux. En effet, s'appuyant sur la manière qu'a Darré (1999) d'aborder la collaboration, il convient de considérer que ce qui se joue entre le chercheur et des praticiens, ce n'est pas tant la question qu'ils possèdent des savoirs différents qu'il faudrait mettre à contribution, que la question du statut qu'ils accordent au savoir de l'autre, s'ils lui en accordent un, de même qu'à leur propre savoir. Pour un chercheur qui souhaite un rapport plus égalitaire, la question devient alors de convaincre des praticiens qu'il ne se présente pas lui-même en détenteur du savoir, et qu'il sollicite leur participation à titre de producteurs du savoir. En somme, le défi devient alors de modifier sensiblement le rapport dissymétrique entre les partenaires, de modifier les « positions » devant le savoir. Et comme j'en ferai état maintenant

en rapportant trois événements qui révèlent la négociation continue des positions de savoir, on devine qu'il ne suffit pas, pour le chercheur, d'en être convaincu et de l'affirmer explicitement pour que cela se produise.

Du « confessionnal » aux festivités à caractère social

Le jour où, me dirigeant avec une enseignante vers une classe pour un entretien, j'ai entendu l'une de ses collègues lui lancer : « C'est à ton tour de passer au confessionnal?! », j'ai pris toute la mesure de l'aura de mystère qui entoure l'étiquette de « chercheur ». C'est ainsi que les autres enseignants de l'école s'étaient mis à désigner les activités de notre démarche, comme si les collaboratrices étaient invitées à « passer aux aveux », sous le regard d'une personne qui détient une sorte de pouvoir sur elles, une autorité, probablement ici conférée par le savoir qu'on lui attribue (Darré, 1999). Il semble qu'au fil du temps, probablement en raison de ma présence soutenue à différents moments de la vie de l'école, cette façon de considérer mon rapport aux enseignantes s'est modifiée. En témoigne notamment l'évolution des incitations que j'ai eues à participer aux festivités à caractère social : en octobre, les collaboratrices m'ont invitée à l'*Octoberfest*, et en décembre, les invitations pour le « party de Noël » sont venues des autres enseignants de l'école qui en étaient venus à me considérer comme faisant [presque] partie des leurs.

D'une demande de rétroaction à un rapport émancipatoire au savoir

Même si j'ai maintes et maintes fois expliqué que je ne visais pas directement l'amélioration de leurs pratiques d'évaluation formative, mais bien leur explicitation puisque je leur reconnaissais un savoir-faire en cette matière, la première réaction des enseignantes lors de la deuxième rencontre de groupe a été de se munir d'un crayon pour prendre des notes, comme si j'allais leur offrir une formation basée sur un contenu à transmettre. L'analyse des premiers entretiens montre d'ailleurs que les enseignantes parlent peu, et lorsqu'elles le font, c'est en s'adressant directement à moi, et non à leurs pairs. Cette image de nos « positions de savoir » a également été reflétée dans le fait que lors des premiers entretiens individuels, les enseignantes m'ont toutes interpellée pour une rétroaction sur leur pratique : « Suis-je correcte? Est-ce que c'est comme ça qu'il faut faire? » En raison de la complémentarité des rôles recherchée, je n'ai jamais accepté de répondre à pareilles questions, pas sous cette forme du moins, comme on le verra plus loin.

Par ailleurs, au fur et à mesure que s'enchaînaient les activités réflexives, les enseignantes se sont « mouillées » davantage, si je puis dire, jusqu'à m'oublier complètement lors des derniers entretiens de groupe, négociant le sens de la pratique entre elles. Il semble que ce qui a permis cette évolution de nos « positions de savoir », c'est le fait d'avoir introduit un schéma sur lequel

j'ai déposé mes premières interprétations, présentées sous la forme de catégories émergentes. Celui-ci a constitué ma réponse à leur demande de rétroaction, une réponse rendue possible par l'analyse continue des entretiens pendant la démarche collaborative. Pour les enseignantes, il semble avoir constitué le résultat concret de leur réflexion sur l'action, leur renvoyant une image de praticiennes compétentes. Du même souffle, il a permis de valider mes interprétations au fur et à mesure de la démarche.

À la toute fin de la recherche/formation, sur la base d'une nouvelle réflexivité critique qui a émergé de la mise en commun, voire de la confrontation des pratiques, les enseignantes ont demandé à leur direction d'école de reproduire la démarche avec leurs autres collègues de l'école, lors des journées pédagogiques, autour de nouvelles préoccupations, mais sans nécessairement l'accompagnement d'un « expert ». C'est ainsi que j'ai pu le mieux apprécier la pertinence de l'approche collaborative : elle leur a permis non seulement de prendre leur place d'acteurs réflexifs, de contributeurs à la production de savoirs, mais les a également engagées dans un rapport émancipateur au savoir.

Quelques « ficelles du métier » de chercheur collaboratif

Les coulisses de cette recherche collaborative, même si elles se rapportent *a priori* à des événements qui semblent secondaires, ont en fait été porteuses d'apprentissages en termes d'implications méthodologiques pour ce type de recherche. Elles ont initié la constitution d'un répertoire de savoirs d'expérience pour la chercheuse collaborative que je suis en train de devenir, et que je livre ici, suivant Becker (2002), comme des « ficelles du métier ».

Choisir des activités réflexives qui permettent d'appréhender l'objet de préoccupation mutuelle

Pour ne pas recueillir de simples opinions sur l'évaluation formative des apprentissages, mais plutôt pour les aider à se réapproprier des épisodes de leur pratique quotidienne, j'ai cherché un moyen qui permettrait aux enseignantes de livrer leurs « manières de faire ». Mes différentes lectures m'ont amenée à considérer que l'emploi de la vidéoscopie serait une modalité privilégiée pour ce faire. De fait, l'enregistrement vidéo, et les possibilités qu'il offre en termes d'arrêts sur image, de retours en arrière, etc., semblait susceptible d'aider les enseignantes à expliciter les pratiques significatives, permettant par exemple d'attirer l'attention sur des éléments qu'elles considéraient importants ou d'établir une mise en relation entre les épisodes ciblés et différentes considérations qui dépassaient le cours de l'action enregistré sur la bande. En fait, le dispositif en trois volets allait permettre aux enseignantes de « faire cas » de leur pratique (Morrisette, 2012). D'abord, à partir de l'observation de

leurs bandes vidéo, elles se sont donné une perspective sur leur pratique, c'est-à-dire qu'elles l'ont scénarisée, dégagant des *cas singuliers*. Ensuite, sur la base de l'explicitation de ces cas lors des entretiens individuels, elles ont établi des liens entre ceux-ci et l'ensemble de leur pratique, se constituant une vision de leur savoir-faire quotidien en cette matière, en définissant des *cas-types*. Enfin, au travers des débats qui ont eu lieu lors des entretiens de groupe, les enseignantes ont validé leur pratique auprès de leurs pairs, profitant de l'éclairage de ces *cas négociés*. Bref, l'emploi de la vidéoscopie a favorisé un ancrage dans l'expérience, l'adoption d'une posture réflexive de même qu'une distanciation critique. Quoique difficile à faire accepter initialement, ce choix s'est révélé très pertinent en regard des deux volets de l'approche collaborative.

Faire confiance au temps et à l'insertion progressive du chercheur dans la communauté

La complémentarité des rôles souhaitée dans une recherche collaborative ne vient pas d'emblée; elle est le fruit d'une négociation des « positions de savoir », tel que vu précédemment. Ainsi, si je me suis placée en facilitatrice du partage des pratiques, offrant un rapport égalitariste et compréhensif, les enseignantes n'ont pas accepté d'entrée de jeu la place que je lui réservais dans la construction du savoir. De fait, le réflexe premier a été de se poser en exécutantes d'un savoir que j'allais leur livrer, reconduisant le rapport traditionnel qui est établi avec les chercheurs. En outre, ce « quant-à-soi » (Dubet, 1994) dans lequel elles se sont initialement positionnées n'est pas étonnant, considérant qu'un climat de confiance naît d'un processus d'approvisionnement mutuel. Comme le relève, Demazière (2008), le fait qu'

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).

Cependant, l'effet du temps, celui de mon insertion progressive dans cette équipe-école, a conduit à une négociation des positions dans le sens de la complémentarité des rôles à laquelle aspire l'approche collaborative. Comprenant de mieux en mieux mon approche non prescriptive, me démystifiant également par ma participation à différentes activités plus ou moins formelles de la vie de l'école, les enseignantes en sont venues à se reconnaître un savoir et à accepter de le négocier avec leurs pairs, sous mon animation. En somme, graduellement, les enseignantes ont pris leur place dans la production du savoir, chacune à différents degrés (cf. Morrissette & Desgagné, 2009).

Trouver un équilibre entre le cadre anticipé de la recherche et la part d'improvisation requise

Ce qui caractérise une démarche doctorale, c'est probablement une sur-préparation face au terrain à investir qui se traduit par des idées bien arrêtées, légitimes du point de vue de la recherche, relatives à la préparation théorique. J'ai appris au fil de mon expérience avec les enseignantes à lâcher du lest, à assouplir ma planification des activités, et ce, afin que la démarche d'exploration de l'objet demeure toujours pertinente en regard des deux volets visés par la collaboration. Cette flexibilité de terrain s'est concrétisée dans des compromis et dans ma façon d'utiliser le guide d'entretien. Ainsi, accepter de remettre en question l'emploi de la vidéoscopie ou proposer un schéma intégrateur des différentes contributions sont des exemples de compromis qu'un chercheur collaboratif peut être amené à faire pour que ce qu'il propose soit profitable aux praticiens. Se distancier du guide d'entretien³, en en gardant la perspective mais en se libérant de certaines questions ou d'une séquence rigide des questions, permet de profiter de l'évolution de l'échange et surtout de suivre davantage le sens que les enseignantes accordent à leur expérience plutôt que celui que j'aurais pu lui attribuer. De fait, laisser plus de place à la part improvisée de l'entretien en suivant le discours des enseignantes les a amenées à avancer leurs propres préoccupations, leurs propres valorisations en regard de l'objet de préoccupation mutuelle. Blanchet et Gotman (1992) ont une belle formule pour évoquer la souplesse qui devrait guider cette méthode de recherche: l'entretien est un parcours, et le chercheur en dresse la carte au fur et à mesure de ses déplacements. Bref, adopter une disposition générale de flexibilité (Morrissette, 2011b) constitue l'une des principales ficelles du métier retirées de cette expérience très enrichissante de recherche collaborative.

Notes

¹ « Manières de faire » (de Certeau, 1990) ne réfère pas au sens commun; il s'agit d'une expression chargée théoriquement, renvoyant notamment au pragmatisme de Dewey.

² Pour des contraintes d'espace, je renvoie les lecteurs à diverses contributions pour consulter les détails liés à la production scientifique qui a fait suite à cette recherche collaborative (cf. Morrissette, 2010; Morrissette, 2011 a; Morrissette, Mottier Lopez, & Tessaro, sous presse).

³ C'est dans cette optique que Bourdieu (1980) parle de l'entretien comme une « improvisation réglée ».

Références

- Anadón, M. (Éd.). (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Bourassa, B., Leclerc, C., & Fournier, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, 29(1), 140-164.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Darré, J. P. (1999). *La production de connaissances 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.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention au quotidien* (Vol. 1). Paris : Gallimard.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustement de sens. *Langage et société*, 123, 15-35.
- 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. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" et plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

- 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. (2011a). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30(1), 38-59.
- Morrisette, J. (2011b). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Morrisette, J., Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (sous presse). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. Dans L. Mottier Lopez, & G. Figari (Éds), *Modélisations de l'évaluation en éducation : architectures théoriques et constructions méthodologiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques. (Ouvrage original publié en 1983).
- Van der Maren, J.- M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches qualitatives, Hors série*, 11, 4-23.
- Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du "sujet capable". *Recherches en éducation*, 1, 111-122.

Joëlle Morrisette 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, des perspectives interactionnistes ainsi que des savoirs pratiques. Sur le plan méthodologique, elle privilégie les investigations collaboratives sur le terrain dans le cadre desquelles elle travaille avec les enseignants à l'analyse de leurs pratiques à partir de la vidéoscopie, d'entretiens individuels et de groupe. 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.